

”MINUN MAAILMA”
LUOVA ITSETUNTEMUSPROSESSI
NUORTEN VALMENTAVASSA
KOULUTUKSESSA

Teemu Sulaoja
Opinnäytetyö, syksy 2012
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Diak Etelä, Järvenpää
Sosiaalialan koulutusohjelma,
Diakonia, kristillinen kasvatus ja
nuorisotyö
Sosionomi (ylempi AMK)

TIIVISTELMÄ

Sulaoja, Teemu. ”Minun maailma” Luova itsetuntemusprosessi nuorten valmentavassa koulutuksessa. Diak Etelä, Järvenpää, syksy 2012, 88 s., 6 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma (ylempi AMK) Diakonia, kristillinen kasvatus ja nuorisotyö.

Opinnäytetyön tavoitteena oli luoda valmentavaan koulutukseen luova prosessimainen malli itsetuntemuksen opettamiseen. Toisena tavoitteena oli testata pitkäjänteisen työskentelyn merkitystä syrjäytyneiden nuorten kanssa toimiessa. Luovan prosessin tavoitteena oli kasvattaa nuorten itsetuntoa ja antaa osallisuuden kokemus aktiivisena ja toimivana kansalaisena.

Opinnäytetyö on kvalitatiivinen toimintatutkimus. Tutkimuksen toteutusaika oli elokuusta joulukuuhun 2011. Itsetuntemusprosessiin osallistui seitsemän Helsingin Diakoniaopiston valmentavan koulutuksen nuorta, jotka olivat 16–27-vuotiaita. Luova itsetuntemusprosessi muodostui orientaation, teoksien luomisen ja näyttelyn vaiheista. Opiskelijat tuottivat luovilla menetelmillä teoksia, joissa he kuvasivat omaa menneisyyttä ja ilmaisivat omia haasteita sekä vahvuuksia. Teoksien tuottamaa tietoa käytettiin opiskelijan jatkosuunnitelman laatimisessa. Syksyllä 2011 pidettiin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjattiin kaikki prosessin vaiheet.

Valmentavan koulutukseen osallistuneiden nuorten käsitykset itsestä olivat koulutuksen alussa hyvin negatiivisia. Valmentavan opetuksen ja itsetuntemusprosessin aikana useiden opiskelijoiden käsitys itsestä muuttui, niin että joulukuun 2011 mennessä valtaosa prosessiin osallistuneista nuorista koki itsensä opiskelijoiksi, mikä oli nuorelle tärkeä kokemus osallisuudesta. Opiskelu merkitsi nuorille mahdollisuuksia tulevaisuudessa.

Tässä työssä tuon esiin nuorten kokemuksia luovasta itsetuntemusprosessista, joka toteutettiin syksyllä 2011. Kehittämishankkeen tuloksena syntyi luova itsetuntemusprosessin malli, joka vaatii ohjaajaltaan uskallusta heittäytyä opiskelijakeskeiseen prosessiin. Luovan itsetuntemusprosessin onnistumisen edellytys oli ohjaajan antama tuki nuorille prosessin eri vaiheissa. Erityisen tärkeää oli tukea nuoria töiden julkistamisessa, jolloin nuoret kokivat joutuvansa arvioitavaksi omien teoksien kautta. Nuorten saama palaute teoksistaan oli kannustavaa ja positiivista.

Luova itsetuntemusprosessi on sovellettavissa valmentavassa koulutuksessa ja muissa tulevaisuutta ja itsetuntemusta käsittelevissä ryhmissä.

Asiasanat: toimintatutkimus, erityisopetus, syrjäytyminen, luovuus, itsetunto

ABSTRACT

Sulaoja, Teemu. My world - The creative process of self-knowledge in preparatory education for young people.

88 p., 6 appendices. Language: Finnish. Järvenpää, Autumn 2012.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Diaconia and Christian Education. Degree: Master of Social Services.

The main purpose of the thesis was to develop a creative process to teach self-knowledge in preparatory education. Another goal was to prove how important long-span processes are when working with excluded young people. The My World process was supposed to increase the students' self-knowledge and give them the experience of participation in society.

This qualitative action research took place during the autumn term 2011. There were seven students aged 16 to 27 who took part in the project. The creative process consisted of orientation, a phase of creating art and an exhibition. The activity was evaluated and developed after each phase. Students made works of art that expressed their past and also portrayed the challenges and the strengths they had found in themselves. All this information was used to draw a follow-up plan for every student. The material was collected and all the phases of the process were documented in a research diary.

At the beginning of the process, the students' conceptions of themselves were very negative. During preparatory education and the self-knowledge process, most of the students' understanding of themselves changed. At the end of December 2011 most of the young people identified themselves as students, which is a very important experience of participation in society. It also gave them hope of a better future. This study describes experiences of young people in the creative process of self-knowledge.

This method requires that the teacher indulges in a process with the students where cognitive or educational points of view are not so important. The presumption is that the teacher supports students during all the phases of the process. Encouragement was especially needed when the artworks were exhibited, because the students opened themselves up for an evaluation through their works. Reviews were positive and encouraging.

The creative self-knowledge process is suitable to be used in preparatory education or in any other group that meets frequently enough so that the environment is reliable and safe for expressing oneself.

Keywords: action research, special needs education, exclusion, creativity, self-esteem

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
ABSTRACT	3
1 JOHDANTO	7
2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄ	9
3 KEHITTÄMISMENETELMÄN METODOLOGISET PERUSTEET, AINEISTOT JA ANALYYSIMENETELMÄ.....	11
3.1 Toimintatutkimus	11
3.2 Toimintatutkimuksellisuus luovan prosessin ohjaamisessa.....	13
3.3 Kehittämishankkeen aineisto	15
3.4 Aineiston analyysimenetelmä	16
3.5 Kehittämishankkeen teoreettinen tarkastelu	17
4 KEHITTÄMISTYÖN TAUSTAT	18
4.1 Toimintaympäristö	18
4.1.1 Arvot ja kristillinen lähimmäisenrakkaus toiminnan taustalla.....	19
4.1.2 Vamos-palvelukokonaisuus.....	20
4.1.3 Valmentava koulutus	22
4.1.4 Valmentava koulutus on erityisopetusta	23
4.2 Aiemmat tutkimukset.....	24
4.3 Valmentavaa koulutusta Euroopassa	25
4.4 Myrsky-hanke	26
4.5 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	27
4.6 Itsetuntemus ja yksilön historiatietoisuus ja nykyhetki tulevaisuuden rakentajana	28
4.7 Voimaantuminen.....	30
4.8 Osallisuus.....	31
4.9 Syrjäytyminen.....	32
4.10 Luovuus ja luovan prosessin ohjaaminen	33
5 KEHITTÄMISPROSESSI	35
5.1 Oman työn tutkijana ja kehittäjänä.....	35
5.2 I sykli: luovan prosessin orientaatio	36
5.2.1 Orientaatiovaiheen reflektio ja parannettu ohjaussuunnitelma.....	37

5.3	II sykli: luovan itsetuntemusprosessin toteutus.....	38
5.3.1	Toteutusvaihe	38
5.3.2	Toteutusvaiheen reflektio ja kehittämissuunnitelma.....	40
5.4	III sykli luovan prosessin näyttelyvaiheen toteutus	41
5.5	Näyttelyvaiheen reflektio kehittämissuunnitelma.....	42
6	KEHITTÄMISPROSESSIN AINEISTON ANALYYSI	44
6.1	Opiskelijoiden näkökantoja	44
6.2	Opiskelijoiden loppurefleksion tulkintaa.....	46
6.3	Kirjoittamalla reflektoineet opiskelijat.....	49
7	KEHITTÄMISTYÖN ARVIOINTI.....	50
7.1	Luova itsetuntemusprosessi valmentavassa koulutuksessa	51
7.2	Luovan itsetuntemusprosessin teoreettisten lähtökohtien valossa.....	53
7.3	Itsetuntemusprosessin merkitys koulutukselle ja yhteiskunnallisesti	57
8	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	58
8.1	Luovan itsetuntemusprosessin ohjaaminen	59
8.2	Itsetuntemusprosessin mallinnus	60
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	64
9.1	Kriittistä tarkastelua ja kehittämistä	64
9.2	Kehittämishankkeen eettisyys.....	65
9.3	Luovan itsetuntemusprosessin käyttäminen toisessa toimintaympäristössä ..	68
9.4	Lopuksi.....	69
	Lähteet	71
	PAINAMATTOMAT LÄHTEET	75
	LIITE 1	77
	LIITE 2	78
	LIITE 3	79
	LIITE 4	80
	LIITE 5	84
	LIITE 6	88

”Rakastaminen ei ole sitä että annat rikkauksistasi, vaan että paljastat toisille heidän aarteensa, heidän lahjansa, heidän arvonsa, ja luotat heihin ja heidän kykyynsä kasvaa." Jean Vanier 2007

1 JOHDANTO

Diakonia-ammattikorkeakoulun Sosiaalialan koulutusohjelmassa (ylempi AMK) Diakonia, kristillinen kasvatus ja nuorisotyö opinnäytetyöni aiheena oli Helsingin Diakoniaopiston valmentavan koulutuksen Itsetuntemus ja sosiaaliset taidot -opintokokonaisuuden kehittäminen. Opintokokonaisuuden laajuus oli 1,5 opintoviikkoa.

Nuorten syrjäytyminen on ollut esillä tiedotusvälineissä koko vuoden 2011. Keskustelu sai alkunsa vuoden 2011 alussa, kun nuorisolakiin tuli kunnille velvoite järjestää etsivää nuorisotyötä. Tilastokeskuksen tutkimuspäällikön Pekka Myrskylän tutkimus 18–29-vuotiaiden nuorten syrjäytymisestä julkaistiin keväällä 2011. Tutkimus osoitti, että yhteiskunnassamme on yli 50 000 nuorta, jotka ovat vailla opiskelu- ja työpaikkaa. (Myrskylä 2011, 10.) Tutkimuksen julkaisun jälkeen keskustelu kävi kiivaana mediassa. Myös hallitus ja eduskunta käsittelivät asiaa useaan otteeseen, ja syksyllä 2011 työ- ja elinkeinoministeri Lauri Ihalainen asetti työryhmän kehittämään edelleen nuorten yhteiskuntatakuuta. Yhteiskuntatakuun ideana on puuttua ripein ottein alle 25-vuotiaiden työttömyyteen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 9.9.2011.)

Nuorten syrjäytyminen tarkoittaa julkisessa keskustelussa nuoria 15–29-vuotiaita, jotka eivät opiskele tai ole töissä. Näillä nuorilla ei ole peruskoulun jälkeen suoritettua toisen asteen tutkintoa. Syrjäytynyt nuori voi olla samaan ikään luokkaan kuuluva ylioppilas tai ammatillisen tutkinnon suorittanut nuori, joka ei opiskele tai ole töissä (Myrskylä, 2012, 2).

Nuorisolain muutosta alettiin valmistella valtion tasolla vuonna 2007. Valtiontalouden tarkastusviraston toimintatarkastuskertomus 146/2007 on nimeltään *Nuorten syrjäytymisen ehkäisy*. Raportissa todettiin, että nuorten syrjäytymisen ehkäisy oli jakautunut usealle hallintoalalle ja valtakunnallisesti syrjäytymisen ehkäisyssä oli suuria eroja (VTV 2007, 15–16).

Raportin jälkeen nuorten syrjäytyminen päättyi Matti Vanhasen toiseen hallitusohjelmaan. Nuorisolain muutosehdotus tuotiin eduskunnalle 5.2.2010.

Presidentti Tarja Halonen vahvisti lain 28.2.2010. Uusi nuorisolaki astui voimaan 1.1.2011 ja se sisälsi kunnille veloitteen järjestää etsivää nuorisotyötä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö i.a.)

Nuorisolain voimaan tulemisen jälkeen nuorten syrjäytyneiden tilannetta on pohdittu myös julkisesti. Syrjäytymiskierre on monesti jatkunut useita vuosia. Tilanteen korjaaminen ei voi tapahtua hetkessä. Nuoren on opittava luottamaan aikuisiin ja palvelujärjestelmään, joka hänet on kerran pettänyt. Prosessi on kestoltaan hidas ja vaatii luotettavaa vierelläkulkijaa. (Härmälä-Heiskanen 2012.)

Työskentelen nuorten valmentavassa koulutuksessa kouluttajana. Oma ryhmäni on nimeltään Vamos, jonka nimi tulee samannimisestä etsivän nuorisotyön palvelukokonaisuudesta. Sen tavoitteena on katkaista syrjäytymisen kierre. Yksilöllisten ja ryhmämuotoisten polkujen kautta nuorille pyritään löytämään uusia polkuja kouluttautua ja työllistyä. (Vamos-projekti 2011.)

Opinnäytetyön tarkoitus on kehittää menetelmää syrjäytyneiden nuorten kanssa toimimiseen, perustella pitkien ja intensiivisten työskentelyjaksojen tarpeellisuus. Kehittämisprosessin tuloksena syntyi malli itsetuntemuksen opettamiseen nuorille. Lisäksi opinnäytetyössä oli tarkoitus testata ja arvioida mallin soveltuvuutta valmentavan koulutuksen toteuttamisvälineeksi, sekä herättää yhteiskunnallista keskustelua syrjäytyneiden nuorten kanssa työskentelyn kestosta ja intensiivisyydestä.

Luovaan itsetuntemusprosessiin osallistui Helsingin Diakoniaopiston nuorten valmentavan koulutuksen Vamos-ryhmä, jossa oli seitsemän 16–27-vuotiasta opiskelijaa. Nuoret toteuttivat syksyllä 2011 luovan prosessin itsetuntemus opintokokonaisuudessa, jonka laajuus oli 1,5 opintoviikkoa. Nuoret antoivat prosessille nimen Minun maailma. Opiskelijat tuottivat omasta historiastaan kertovan 5-6 kuvan sarjan, joka ulottui nykypäivään asti. Kuvien avulla he kertoivat omaa tarinaansa.

2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄ

Kehittämishankkeen tarkoitus oli tukea nuorten itsetuntemuksen kehittymistä toiminnallisilla menetelmin toteutetussa opintokokonaisuudessa. Toimintaympäristönä oli Helsingin Diakoniaopiston Vamos-koulutus, jossa itsetuntemusta tukeva opintokokonaisuus on 1,5 opintoviikon laajuinen. Alun perin tämä opintokokonaisuus koostui erillisistä itsetuntemusta lisäävistä tehtävistä. Niitä olivat elämänviiva, omien vahvuuksien sekä kehittämisalueiden kartoitus, joiden pohjalta kurssin lopussa pyrittiin määrittelemään, mitä on opittu. Opintokokonaisuuden lopussa opiskelijat kokosivat tehtävät yhteen ja arvioivat ne. Toteutuksen anti opiskelijalle oli vähäinen, mikä näkyi opiskelijan itsearvioinnin niukkuutena.

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan erityisopiskelijoiden haasteita ja prosessin soveltuvuutta valmentavaan koulutukseen. Oletuksena on, että kuka tahansa pystyy osallistumaan luovaan itsetuntemusprosessiin oikein toteutettuna. Arvioimalla luovaa itsetuntemusprosessia pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten itsetuntemusta voi opettaa valmentavassa koulutuksessa?
 - (a) Soveltuuko intensiivinen itsetuntemus prosessi osaksi nuorten kanssa työskentelyä?
 - (b) Miten luovan itsetuntemusprosessin vaiheet kehittyvät prosessin aikana?
 - (c) Millaista ohjausta nuoret tarvitsevat itsensä kohtaamiseen luovan itsetuntemusprosessin aikana?

Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksellisenä prosessina, jonka avulla kehitettiin luovan itsetuntemusprosessin ohjaamista. Kehittämishankkeessa luovaa itsetuntemusprosessin mallia testattiin toteuttamalla se Vamos-koulutuksen nuorten kanssa syksyllä 2011. Testauksen tuloksena prosessi mallinnettiin. Toteutuksen aikana kerättiin tietoa ohjaamisesta, osallistujien kokemuksista ja osallistujien ohjauksen tarpeesta. Toteutuksessa oli olennaisia havainnoida opiskelijoiden työskentelyn etenemistä ohjaamisen

näkökulmasta. Koko menetelmän kannalta tärkeää oli opiskelijoiden itsetuntemusprosessin kehittymisen havainnointi ja arviointi.

3 KEHITTÄMISMENETELMÄN METODOLOGISET PERUSTEET, AINEISTOT JA ANALYYSIMENETELMÄ

Kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksena. Toimintatutkimus on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka on menetelmänä osallistava. Tutkija on yleensä toiminnan ohjaaja, tekijä tai vähintään aktiivinen osallistuja. Tutkijan rooli on vaikuttaa toiminnan sisältöön aktiivisesti ja kehittää toimintaa. Tämä poikkeaa suuresti siitä perinteisestä tutkimustavasta, jossa tutkija tutkii etäämmältä, mitä tutkittavat tekevät, ja pyrkii olemaan irrallaan toiminnasta, jotta ei vaikuttaisi toimintaan. (Mcniff & Whitehead 2006, 8.)

3.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen uranuurtajana voidaan pitää saksalaissyntyistä psykologia Kurt Lewiniä (1890–1947), joka otti käyttöön termin *action research* 1940-luvulla USA:ssa (Suojanen 1992, 9). John Dewey oli esitellyt samoja ajatuksia teoksessaan *The quest for certainty* (1933). Kurt Lewin käytti tutkimusmenetelmää, jossa hän toimi aktiivisesti ryhmässä ja tavoitteli yhteisvastuullista ryhmän toiminnan kehittämistä. 1960- ja 70 -luvuilla toimintatutkimusmenetelmät alkoivat levitä USA:ssa, Euroopassa ja Australiassa erityisesti kasvatustieteilijöiden keskuudessa opettamisen ja koulutuksen kehittämisessä. (Heikkinen, Huttunen, Moilanen 1999, 26.)

Suomessa toimintatutkimus muodostui suosituksi tutkimusmenetelmäksi 1980-luvun lopulla (Suojanen 1992, 9-10). 1990 ja 2000-luvulla toimintatutkimus on vakiinnuttanut paikkaansa sekä kansainvälisessä että suomalaisessa tutkimuksessa. Menetelmää on alettu käyttää työelämän tutkimuksessa sekä hoito-, lääke-, terveys- ja ympäristötieteessä. Toimintatutkimuksesta on julkaistu useita teoksia sekä Suomessa että ulkomailla. (Heikkinen 2001, 132.)

Toimintatutkimusta voidaan määritellä useilla eri tavoilla.. Toimintatutkimukseksi voidaan myös kutsua hyvin eri tavoilla toteutettuja tutkimuksia. Toimintatutkimus menetelmänä kehittyy jokaisen tutkimuksen myötä. Heikkisen ja Jyrkämän mukaan toimintatutkimuksessa yhteisössä reflektoidaan ja kehitetään työtä, analysoidaan toiminnan muotoutumista nykyisen kaltaiseksi, kehitetään vaihtoehtoisia ratakisuja tavoitteiden saavuttamiseksi ja tuotetaan uutta tietoa. (Heikkinen, Huttunen, Moilanen 1999, 25.)

Toimintatutkimusta kuvataan usein edellä esitettyjen peruselementtien muodostamana spiraalimallina. Spiraali muodostuu toiminnan suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista. Parannellun suunnitelman kautta mennään uuteen spiraalin sykliin. Toinen toimintatutkimuksen perusmalli on sykli, joka tarkoittaa yhtä spiraalikehää toiminnan suunnittelusta reflektointiin. Toiminta ei sinänsä ole vielä toimintatutkimusta. Toimintatutkimukseksi se muuttuu vasta kun toiminnan yksi päämäärä on tuottaa uutta tietoa, jonka voi antaa julkiseen arviointiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40.)

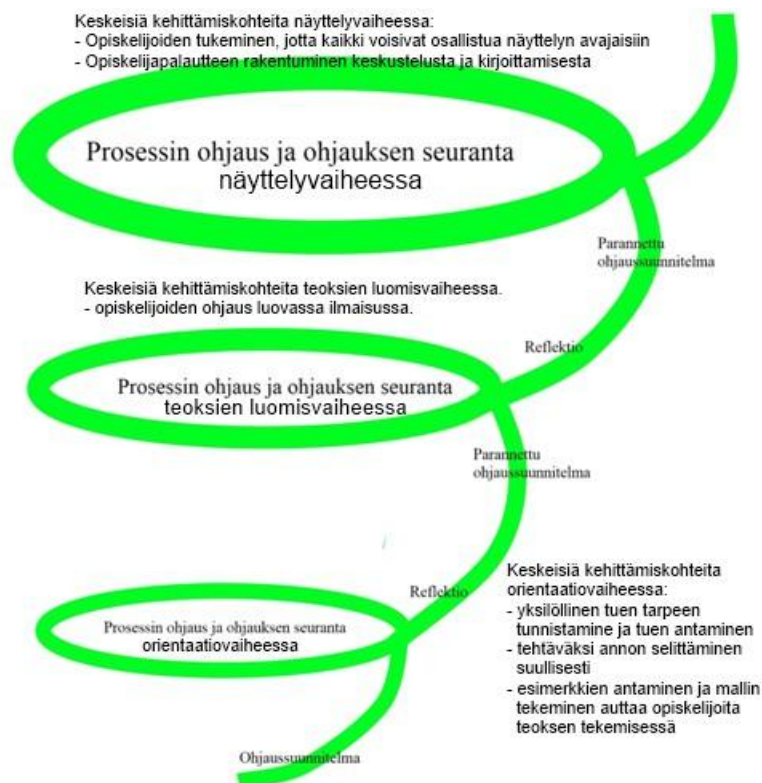
Toimintatutkimuksen kritiikki on kohdistunut spiraalimallin kaavamaisuuteen. Hopkins (1995) on väittänyt, että tutkija yrittää liian kaavamaisesti sitoutua spiraaliin ja etsiä syklin osia. Vaarana on ”spiraalin vankeus”, jolloin tutkija ei löydä syklin osia ja tutkimus pysähtyy, koska tutkija ei pääse eteenpäin eikä taaksepäin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37.)

Toimintatutkimuksen perusajatuksena on vaikuttaa toimintaan tutkimuksella. Ilmiötä kutsutaan interventioksi. Intervention käsitettä käytetään sosiaalialalla myös kuvaamaan väliintuloa. Interventiossa tehdään asia toisin, muutetaan toimintaa seuraten, mikä merkitys muutoksella oli. Muutoksella haetaan parempaa tulosta, mutta se ei ole tarkoitettu pysyväksi tilaksi vaan se on voimassa kunnes keksitään parempi tapa toimia. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–46.)

3.2 Toimintatutkimuksellisuus luovan prosessin ohjaamisessa

Kuvassa 1 olen esittänyt tämän kehittämishankkeen toimintatutkimuksellisen spiraalimallin. Itsetuntemusprosessin ohjaamista suunniteltiin, se toteutettiin ja sitä havainnointiin sekä refleктоitiin, minkä jälkeen laadittiin seuraavaan sykliin parannettu ohjaussuunnitelma. Ohjaamisen mittarina oli opiskelijoiden suoriutuminen vaiheen tavoitteisiin nähden ja heidän antamansa palaute tehtävästä sen eri vaiheissa. Sykleillä oli kolme eri tavoitetta.

1. Ensimmäisen syklin tavoitteena oli ohjata ja tukea nuoria orientaatioissa ja auttaa kohtaamaan omaa menneisyyttä turvallisesti.
2. Toisen syklin tavoitteena oli ohjata ja tukea nuoria teoksen tekemisessä, jotta syklin lopussa teos olisi viimeistelyä vaille valmis.
3. Kolmannen syklin tavoite oli tukea ohjata näyttelyn rakennusta, tukea nuoria teosten esille laittamisessa ja käydä nuorten kanssa refleктоivakeskustelu.



KUVA 1. Toimintatutkimuksen spiraali muokattuna tähän tutkimukseen Heikkisen (2001, 44) mallia mukailien.

Luovassa itsetuntemusprosessissa spiraali muodostui itsetuntemusprosessin ohjauksesta. Spiraalin syklejä oli kolme ja syklit jaksottuivat luovan itsetuntemusprosessin vaiheiden kanssa samaan tahtiin. Luovan itsetuntemusprosessin orientaatiovaihe, toteutusvaihe ja näyttelyvaihe muodostavat kukin yhden syklin, jonka aikana toteutettiin ohjaussuunnitelmaa. Toimintatutkimuksen tarkoitus on kehittää uutta lähestymistapaa johonkin tiettyyn asiaan ja edistää ongelman ratkaisua käytännön toiminnassa (Anttila 2005, 441).

3.3 Kehittämishankkeen aineisto

Toimintatutkimuksen aineistoja kerätään usein tutkimuspäiväkirjan avulla. Päiväkirjaan kirjataan kaikki toimintatutkimukseen liittyvät tapahtumat, keskustelut, ja havainnot. Päiväkirjaan kirjataan tietoa tutkimuksen etenemisestä, tunnelmia, havaintoja, palautetta, yhteenvetoja ja kysymyksiä. (Huovinen & Rovio 2006, 106.)

Tässä kehittämishankkeessa tutkimuspäiväkirja muodosti aineiston keruun perustan. Opiskelijoiden tavoitteita asetettiin ja prosessia seurattiin henkilökohtaisissa tapaamisissa, jotka liittyivät opiskelija HOJKS-prosessiin (kts. s. 26). HOJKSiin kirjattu materiaali on salassa pidettävää, joten sen käyttäminen tutkimusaineistona olisi ollut eettisesti arveluttavaa. Päädyin käyttämään tutkimuspäiväkirjaa, jonne kirjasin opiskelijoiden luvalla HOJKS-prosessien keskeisiä havaintoja, jotka olivat olennaisia kehittämishankkeen kannalta. Lisäksi tutkimuspäiväkirjassa on prosessin aikataulun seuranta ja erityisiä havaintoja ohjauksen näkökulmasta. Tutkimuspäiväkirjassa on opiskelijoiden prosessia kuvattu nimettöminä ja ilman erityistä koodausta, koska prosessiin osallistuneiden nuoret tulivat niin tutuiksi, että tutkijana pystyn tunnistamaan heidät luotettavasti päiväkirjamerkintöjen pohjalta. Tutkimuspäiväkirjassa on tallennettuna kirjallinen tehtävänanto (Liite 1) ja näyttelyn esite (Liite 3).

Toisena aineistona toimivat nuorten tekemät teokset. Käytännössä aineistossa on digitaaliset kuvat teoksista, koska alkuperäiset teokset ovat nuorilla itsellään. Osa teoksista paljasti tekijän tai jonkun hänen lähipiirinsä henkilöllisyyden niin selvästi, että teosten julkistaminen tässä raportissa ei ollut eettistä. Tässä raportissa on liitteissä 5 ja 6 esitetty ne teokset, joissa henkilöiden tunnistettavuus sen sallii. Kuvien resoluutio on laskettu niin, että kuvien suurentaminen ja mahdollinen yksityiskohtien tarkastelu ei pitäisi olla mahdollista. Kuvat analysoitiin yhdessä tekijän kanssa. Nuoren tuli tunnistaa teoksestaan tehtävässä mainittuja voimavarjoja ja kasvun paikkojaan. Lisäksi nuori antoi palautettu koko prosessista. Nuorten vastukset ovat osa

tutkimusaineistoa, jota ei julkaista tässä raportissa, jotta nuorten yksityisyys olisi turvattu. Tutkimusaineiston kolmas osa muodostui nuorten antamasta palautteesta koko prosessista ja heidän pohdinnoista oman prosessin kulusta.

Luovaan itsetuntemusprosessiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemus prosessista sekä välitön palaute muodostivat osan tämän kehittämishankkeen kriittisestä arvioinnista. Opiskelijoiden tunnelmia ja palautetta kerättiin koko prosessin ajan. Opiskelijoiden kokemusten pohjalta kriittiseen tarkasteluun joutuivat koulutuksen rakenne, opintokokonaisuuksien sisällöt, rytmi, opetusmenetelmät, opiskelijoille annettu tuki ja ohjaus sekä ryhmän muodostustavat. Kouluttajan työote asetettiin arviotavaksi opiskelijoiden prosessin kautta.

3.4 Aineiston analyysimenetelmä

Edellä mainittua aineistoa analysoitiin deskriptiivisellä eli kuvailevalla analyysimenetelmällä. Deskriptiivisen kuvailulla pyritään kuvaamaan kohde sellaisena kuin se on. Usein deskriptiivisen analyysin tarkoitus on rakentaa havaituista seikoista selkeämpi konstruktio. Toteava deskriptiivinen lähestyminen pyrkii kokoamaan tietoa kohteesta eli kuvailemaan ja selittämään sitä. Toimintatutkimuksen yhteydessä deskriptiiviseen analyysiin kuuluu myös esittää toiminnalle kriittisiä vaihtoehtoja. (Anttila 2005. 285-286.)

Käytännössä aineisto pyrittiin esittämään sellaisena, kuin se on. Aineistoa ja koko prosessia arvioitiin opiskelijoiden kanssa, jotta heidän ajatuksensa omista teoksista ja koko prosessista näkyisi tässä raportissa. Lopulta analyysin tarkoitus oli auttaa tuottamaan selkeä malli luovasta itsetuntemusprosessista. Taulukossa 1 esitän aineiston prosessin eri vaiheissa ja analysointi tapoja kunkin aineiston kohdalla.

aineisto/ vaihe	1. orientaatio	2.teosten teke- minen	3.näyttely	Analyysitapa
päiväkirja	aikataulut, opiskelijapalaute ja havainnot prosessin kulusta.	aikataulut, opiskelijapalaute, teosten tekemiseen liittyvät vaikeudet, ohjauksen seuranta.	Havainnot opiskelijoiden tuen tarpeesta näyttelyssä, näyttelyn avajaisten suunnitelmat. Ohjaamisen seuranta	arvioitiin onnistunut ohjaus ja ohjauksen muutostarpeet. Mittarina oli vaiheen tavoitteiden saavuttaminen
teokset	Seurattiin valmistumista	Tuettiin, ohjattiin ja seurattiin valmistumista	Arvioitiin yhdessä opiskelijan kanssa	Reflektoivan keskustelun kautta tehty havaintoja opiskelijan kanssa
reflektoiva keskustelu	-	-	Opiskelijan kanssa keskustellen tai kirjoittelun kautta	Analysoitiin opiskelijan kanssa prosessin vaikutusta opiskelijaan ja miten hän sen tiedostaa ja miten se näkyy hänen toiminnassa.

TAULUKKO 1. Kehittämishankkeen aineisto ja sen analysointi.

3.5 Kehittämishankkeen teoreettinen tarkastelu

Kehittämistyön tueksi perehdyin kirjallisuuden avulla syrjäytymiseen, osallisuuteen, voimaantumiseen, itsetuntemukseen, historiatietoisuuteen ja luovuuteen. Tämän teoreettisen viitekehyksen ympärille rakensin mallia itsetuntemusprosessista. Teoria tukee kehittämishanketta taustoittaen tilannetta, josta nuoret tulevat tähän prosessiin. Teoreettista viitekehystä laajennettiin prosessin eri vaiheissa tarpeen mukaan, niin kuin toimintatutkimuksellisuuden kuuluu.

4 KEHITTÄMISTYÖN TAUSTAT

Tässä luvussa kuvataan kehittämishankeen toimintaympäristö, tutustutaan aikaisempiin tutkimukseen ja käsitellään käytettäviä käsitteitä, joita ovat itsetuntemus, oppimiskäsitys ja voimaantuminen. Keskeisiä käsitteitä ovat osallisuus ja syrjäytyminen

4.1 Toimintaympäristö

Helsingin Diakonissalaitos on vuonna 1868 perustettu yleishyödyllinen säätiö, jonka arvot pohjautuvat kristilliseen lähimmäisenrakkauteen ja diakoniaan. Diakonissalaitos tarjoaa sosiaali- ja terveystalvuuja sekä koulutusta. Säätiön toimintaa ovat diakonia-, koulutus- ja kehittämispalvelut.

Helsingin Diakonissalaitoksen merkitys avautuu kristillisen lähimmäisenrakkauden arvopohjasta. Säätiö on suomalaisen hyvinvointivaltion perusteita puolustava ja niitä uudistava diakonia-, terveystalvuu-, sosiaali- ja koulutuspalveluja tarjoava konserni. Sosiaalinen vastuu ulottuu diakoniaan. (Helsingin Diakonissalaitos 2010, 64.)

Helsingin Diakoniaopisto, joka on osa Helsingin Diakonissalaitoksen konsernia, sijaitsee Helsingin Kalliossa osoitteessa Alppikatu 2. Lukuvuosi jakautuu neljään kymmenen viikon jaksoon. Jaksot 1 ja 2 ovat syyslukukaudella ja jaksot 3 ja 4 kevtalvukaudella. Helsingin Diakoniaopisto järjestää ammatillista koulutusta sosiaali- ja terveydenhuollon perustutkintoa (Helsingin Diakoniaopisto i.a.)

Erityisopetuksena järjestetään Kotitalous- ja puhdistuspalvelujen perustutkintoa ja valmentavaa koulutusta. Helsingin Diakoniaopistossa on lukuvuonna 2011–2012 yhteensä viisi nuorten valmentavaa ryhmää. Lisäksi

valmentavan koulutuksen kohderyhmiä ovat aikuiset, maahanmuuttajat ja kehitysvammaiset (Helsingin Diakoniaopisto i.a.)

4.1.1 Arvot ja kristillinen lähimmäisenrakkaus toiminnan taustalla

Helsingin Diakonissalaitoksen arvot ovat kristillinen lähimmäisenrakkaus ja ihmisarvo. (Helsingin Diakonissalaitos i.a.) Arvot ovat yleisiä päämääriä, joita ihminen asettaa toiminnalleen ja joiden perusteella arvioidaan toimintaa ja yhteiskuntaa. Niiden avulla tehdään valintoja sekä arvioidaan tapahtumia ja tilanteita. Arvot voidaan laittaa toisiinsa nähden tärkeysjärjestykseen. Ihmisen arvot tulevat näkyviksi valinnoissa ja teoissa. (Pirttilä-Backman, Ahokas, Myyry, Lähteenoja 2005, 7, 239.)

Helsingin Diakonissalaitoksen arvot ovat syntyneet edellä kuvatun mukaisesti. Diakonissalaitos sai alkunsa Aurora Karamzinin kiinnostuksesta hyväntekeväisyyttä kohtaan. Karamzinin hyväntekeväisyystarvetta ohjasi kristillinen lähimmäisenrakkaus, ja se on säilynyt Helsingin Diakonissalaitoksen arvona näihin päiviin asti. (Helsingin Diakonissalaitos a.i.)

Lähimmäisenrakkauden käsitteen selittäminen lähtee Jumalan rakkaudesta. Jumalan rakkaus ei etsi olevaa ja hyvää, vaan liittyy olemisen ja hyvän seläiseen, joka on ei-mitään ja pahaa. Rakkauden syy ei ole kohteen arvokkuus, vaan antavan hyvyys, Jumalan rakkaus. ”Syntiset ovat kauniita, koska heitä rakastetaan, heitä ei rakasteta sen tähden, että he ovat kauniita”. (Mannermaa 1995, 63–64; 1988, 13–15.)

Yhteisön arvoihin on sitouduttava vähintään hyväksymällä ne toimintaa ohjaaviksi. Työskentely Helsingin Diakoniaopistolla on kristittynä helppo perustella Mannermaan tavoin. Tekojen suuntaaminen lähimmäiseen on helppo toteuttaa valmentavassa koulutuksessa. Opiskelijoiden tilanteet ovat haastavia ja kutsuvat lähimmäisen auttamiseen. Helsingin Diakoniaopistolla arvot ovat läsnä ja näkyvät arkipäivän työssä.

4.1.2 Vamos-palvelukokonaisuus

Vamos-palvelukokonaisuus on Helsingin Diakonissalaitoksen toteuttamaa nuorten syrjäytymistä ehkäisevää työtä. Sen perustana on etsivä nuorisotyö, joka on alkanut vuonna 2008. Palvelun kohderyhmä on 16–29-vuotiaat syrjäytyneet tai syrjäytymisvaarassa olevat nuoret. Palvelua rahoittaa Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Nord 2010.)

Projektin tavoitteena on

- löytää riskiryhmässä olevia nuoria, jotka eivät itsenäisesti osaa haakeutua olemassa olevien palveluiden piiriin.
- nuoren kiinnittyminen yksilölliseen ja suunniteltuun toimintaan
- nuoren tarpeiden tunnistaminen, tuki, ohjaus ja motivointi
- nuoren arjen perustaitojen harjoittelu ja vahvistaminen
- yksilöllinen ohjaus koulutukseen, työhön tai muuhun aktivoitumiseen
- nuoren tukeminen siirtymävaiheissa
- uusien työtapojen kehittäminen syrjäytyneiden nuorten löytämiseksi ja tavoittamiseksi.

Poiketen perinteisestä kadulla tehtävästä etsivästä työstä Vamos-palvelukokonaisuuteen ohjautuu nuoria verkostoitumisen kautta. Vamos-palvelukokonaisuus sisältää etsivää nuorisotyötä, sekä matalan kynnyksen päivätoimintaa, toimintakeskuksessa ja starttityöpajassa, joissa harjoitellaan arjen vuorokausirytmisiä ja ryhmässä olemista. (Nord 2010.)

Kuvassa 1 esitetään Vamos-palvelukokonaisuus. Tyypillisesti nuori tulee Vamoksen etsivän työn asiakkaaksi. Nuori saa yksilöllistä tukea ja ohjausta niihin asioihin, jotka nuori itse määrittelee. Tuki voi olla kaikkea terveydenhuollon saattoavusta talouden järjestelyyn, jotain sellaista, mikä poistaa nuoren kouluttautumisen ja työnsaannin esteitä. Vamos-palvelukokonaisuuteen kuuluu siirtyminen seuraavaan toimintaan, kun nuori kokee sen oikea-aikaiseksi. Palvelukokonaisuudessa on mahdollisuus edetä myös taaksepäin, eli jos nuori ei pärjää seuraavalla toiminnan tasolla hän voi palata edelliseen toiminnan piiriin. (Ville Koikkalainen, henkilökohtainen tiedonanto 10.8.2011.)

Kuvassa 1 esitetään nuorelle mahdolliset tukimuodot, joita hänelle on Vamos-palvelukokonaisuudessa tarjolla. Nuoren kannalta on olennaista, että

hän käyttää myös yhteiskunnan tarjoamia tuki- ja hoitopalveluja, joiden käyttöä Vamoksen etsivä nuorisotyö on tehostamassa. (Nord 2010.)



KUVA 1 Vamos-palvelukokonaisuus (Helsingin Diakonissalaitos i.a.).

Nuoren oireilu on saattanut alkaa jo alakoulussa ja asiaan on puututtu viranomaisten keinoilla. Nuori itse on kokenut viranomaisten toimet lähinnä omituisina. Nuoren kokemuksen mukaan viranomaiset eivät ole olleet luotettavia aikuisia, ja aito kohtaaminen ei ole toteutunut. Nuori ei ole voinut luottaa aikuisiin auttajiin. Syynä ovat saattaneet olla liian harvat tapaamiset tai saarnaava ja valistava asenne. Joissain tapauksissa perheen kielteinen asenne viranomaistukea kohtaan on estänyt nuoren tuen saamisen. (Ville Koikkalainen, henkilökohtainen tiedonanto 10.8.2011.)

Kouluiässä alkanut syrjäytymiskehitys, esim. oppimisen vaikeudet, sopeutumisongelmat tai runsaat poissaolot, voitaisiin korjata nopealla tuen antamisella lapselle. Riittävä tuki antaa lapselle paremmat mahdollisuudet suoriutua koulusta. (Huhtala, Lehtine, Pesonen 2010, 51 ja 56.)

Pitkittynyt syrjäytymisen kierre on usein syntynyt vääristyneestä käsityksestä itsestä. Vääristynyt käsitys itsestä on syntynyt lapsuuden tai nuoruuden kaltoinkohtelusta tai laiminlyönneistä. Oman kokemukseni mukaan jokaisen Vamos-opiskelijan käsitys itsestä on muuttunut parempaan suuntaan, kun heihin luotetaan, heidän vahvuuksia tuodaan esiin ja he saavat positiivista palautetta. (Ville Koikkalainen, henkilökohtainen tiedonanto 10.8.2011.)

Syrjäytyneeksi ”katunuoreksi” voidaan kutsua laiminlyötyjä, kaltoin kohdeltuja, koulupinnareita, karkulaisia tai rikoksilla ja päihteillä oirehtivia nuoria. Katukuvan ulkopuolelle jäävät ns. kotiin syrjäytyneet. Näille nuorille on kuitenkin yhteistä lähiyhteisön kontrollista irrottautuminen ja aikuiskontaktien niukkuus, sekä taitamattomuus käyttää yhteiskunnan palvelujärjestelmää. (Juvonen 2010. 73.)

4.1.3 Valmentava koulutus

Helsingin Diakoniaopisto tuottaa osana muuta koulutustarjontaa nivelvaiheen koulutuksena vammaisten opiskelijoiden valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta (myöh. valmentava koulutus). Valmentava koulutus on ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä järjestettävää, tutkintoa edeltävää koulutusta. Valmentavan koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan taitoja elämässä, opinnoissa selviytymiseen ja itsenäiseen elämään yhteiskunnan jäsenenä. (Valmentavan OPS 2010, 5.)

Valmentavan koulutuksen pituus on 20–40 opintoviikkoa. Nuorten valmentavan koulutuksen jälkeen tavoitteena on, että opiskelijat siirtyisivät toisen asteen ammatillisiin opintoihin. Vamos-valmentavaan koulutukseen nuoret ohjautuvat pääsääntöisesti Vamos-palvelukokonaisuuden kautta

Koulutus jakautuu valmentava 1 ja 2 opetukseen. Valmentava 1 suuntaa ammatilliseen peruskoulutukseen ja työelämään. Valmentava 2 on suunnattu kehitysvammaisille, joiden tavoitteena on työhön ja itsenäiseen elämään valmentautuminen. (Valmentavan OPS 2010, 5-6.)

Valmentavan koulutuksen opiskelija on oikeutettu toisen asteen opiskelija-etuihin. Hän saa normaalit opiskelija-alennukset, ilmaisen aterian koulupäivinä ja hänellä on käytössään kouluterveydenhuollon palvelut. Suoritettuaan vähintään 20 opintoviikkoa valmentavaa koulutusta, opiskelija saa siitä todistuksen. Sillä hän saa kolme lisäpistettä yhteishakuun. (Valmentavan koulutuksen OPS 2010, 13.)

Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelman (2010) opintokokonaisuudessa itsetuntemus ja sosiaaliset taidot tavoitteissa mainitaan itsetuntemukseen viittaavia tavoitteita:

- Opiskelija ottaa vastuuta omaa elämäänsä koskevista ratkaisuista.
- Opiskelija vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa ja tulevaisuuteensa positiivisella tavalla.
- Hän arvioi oman ikävaiheensa mukaisesti toimintakykyään ja elämäntilannettaan.
- Opiskelija rakentaa realistista ja myönteistä minäkuvaa sekä vahvistaa itsetuntoaan.
- Hänelle muodostuu käsitys itsestään arvokkaana ihmisenä. (Valmentavan OPS 2010, 20.)

Itsetuntemus käsitetään valmentavassa koulutuksessa tiedostettuna positiivisena toimintaa, joka johtaa oman elämän positiiviseen kierteeseen ja auttaa rakentamaan myönteistä ja arvokasta käsitystä itsestä. Tämä kehittämishanke toteutettiin valmentavassa koulutuksessa, joten itsetuntemuksen viitekehys nousee edellä esitetyistä itsetuntemuksen tavoitteista.

4.1.4 Valmentava koulutus on erityisopetusta

Valmentavaan koulutukseen tulevan opiskelijan erityisen tuen tarve voi johtua kehitysvammaisuudesta, sairaudesta, kehityksen viivästyisestä, tunne-elämän häiriöstä tai muusta syystä. (Valmentavan koulutuksen OPS 2010, 5.) Opiskelijan erityisopetuksen peruste varmennetaan kirjallisella todisteella, joka on usein B-lausunto tai todistus erilaisista tutkimuksista, peruskou-

lun tai edeltävän oppilaitoksen HOJKS, eli henkilökohtainen opetusta koskeva suunnitelma, tai muu virallinen dokumentti.

Valmentavassa koulutuksessa erityisopiskelijoille tehdään HOJKS, joka sisältää erityisopetuksen perusteen, opiskelijan asettamat tavoitteet, kaikki opetukseen ja tukitoimiin liittyvät toimenpiteet, opiskeltavat opintokokonaisuudet ja jatkosuunnitelman. Se on koko koulutuksen keskeisin osio. Jatko-suunnitelmia laaditaan yleensä kahdesta kolmeen, jotta on olemassa myös varasuunnitelmia. (Valmentavan OPS 2010, 7.)

4.2 Aiemmat tutkimukset

Erityisopetusta on tutkittu monesta näkökulmasta. Valmentavan koulutuksen tutkimuksia löytyy yksin Theseus-tietokannasta noin 300. Ammattikorkeakoulussa tutkimusta lisää ammatillinen erityisopettajakoulutus. Yliopistotason tutkimusta tehdään usein peruskoulun erityisopetuksesta. Valmentavan koulutuksen tutkimuksia löytyy yliopistojen tietokannoista vain muutamia. Määrällisesti valmentavaa koulutusta on valtakunnan tasolla melko vähän. Yliopistoissa tehtävää tutkimusta aiheesta on huomattavan vähän.

Tiina Meriläisen kehittämishanke ammatillisen erityisopettajakoulutuksessa oli LUOVA – *opetussuunnitelma Luovin menetelmin itsenäiseen elämään valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus*. Kehittämishanke kuvaa valmentavaa opetuksen järjestämistä luovin menetelmin. Kehittämishanke on toteutettu Invalidiliiton Järvenpään koulutuskeskuksessa (IJKK). LUOVA-koulutus perustui kokonaan luoviin menetelmiin, joiden avulla haettiin opiskelijoiden voimavaroja ja mahdollisuuksia itsenäiseen elämään. (Meriläinen 2007, 2.)

Taina Suutari-Raita on tehnyt Helsingin Yliopistossa yhteiskuntapolitiikan laitoksella Pro gradu -työnsä aiheesta *Mimmit valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa: naisten kokemuksia yhteiskuntaan integroitumisesta ja kuntoutumisen prosessista*. Hän keräsi teemahaastattelun menetelmällä kuu-

den naisen kokemuksia valmentavasta koulutuksesta. Tutkimus tehtiin vuonna 2008.

Edellä esitetyt aikaisemmat tutkimukset kuvaavat valmentavan koulutuksen tutkimusta. Ammatillisen erityisopettajakoulutuksen piirissä tehdään paljon kehittämishankkeita, joissa omaa työtä kehitetään lähellä arkea. Yliopistossa tutkimus kohdistuu usein yhteen ryhmään ja sen osallistujien kokemuksiin. Tässä työssä keskitytään kehittämään työtä valmentavassa koulutuksessa, yhdessä opiskelijoiden kanssa.

4.3 Valmentavaa koulutusta Euroopassa

Valmentavan koulutuksen tyyppistä koulutusmuotoa rakennettiin konkreettisesti Euroopan Unionin alueella vuonna 1995. Euroopan Unionin alueella oltiin huolissaan nuorista, jotka eivät peruskoulutuksen jälkeen hakeutuneet opiskelemaan ammattiin vaan jäivät ilman koulutusta. Nuoret elivät ikään kuin illuusiassa, että voisivat työllistyä ilman koulutusta. Tämä uskomus pohjautui aikaan, jolloin ammatillinen koulutus oli lähinnä mestarioppipoikatyöskentelyä. Euroopan Unionin jäsenmaissa käynnistettiin Second Change School -projekti. Vuoteen 2003 mennessä toiminnassa oli 28 Second Change School -nimikkeellä toimivaa koulua eri puolilla Eurooppaa. (The Schommunity Wiki, 2007.) Pilottiprojektivaiheessa perustettiin 13 koulua 11 eri maahan. Pilottivaiheessa oli mukana Saksa (Köln ja Halle), Tanska (Svendborg), Espanja (Barcelona ja Bilbao), Suomi (Hämeenlinna), Ranska (Marseille), Kreikka (Ateena), Italia (Catania), Alankomaat (Herleen), Portugali (Seixal), Ruotsi (Nordköping) ja Englanti (Leeds). (Linna & Jansen 2000, 4.)

Second Change School -mallissa koulutettiin syrjäytymisvaarassa olevia 16–24-vuotiaita nuoria, jotka eivät ole hakeutuneet ammattiin johtavaan koulutukseen. Koulutuksen perustana oli toimiva kumppanuus alueen työpaikkojen kanssa. Koulutuksen joustavuus mahdollisti luku-, kirjoitus-, las-

ku- ja ilmaisutaidon opetuksen ja oppimisen työssä. Koulutuksen pedagogiset menetelmät perustuivat yksilön tarpeen selvittämiseen ja koulutuspolun rakentumiseen yksilön tarpeista käsin. Koulutus antoi nuorille valmiuksia toimia työelämässä ja aloittaa työharjoittelun. Nuori sai työharjoittelussa haasteita, joista hän selviäisi vain lisäkoulutuksella. Hänellä oli mahdollisuus palata kouluun täydentämään osaamistaan, jonka jälkeen hän palasi työhön. Second Change School -idean mukaan työelämä saa osaavia nuoria työntekijöitä ja nuorisotyöttömyys ja syrjäytyminen vähenevät. (Linna & Jansen 2000, 4.)

Second Change School on tarkoitettu syrjäytyneille tai syrjäytymisvaarassa oleville nuorille, joiden taustat ja kotiolot ovat haastavia. Second Change School -loppuraportissa todetaan, että nuorten haasteelliset elämäntilanteet, päihde- ja mielenterveysongelmat sekä traumaattiset kokemukset edellyttävät, että nuoret saavat kokonaisvaltaista tukea koulutuksellisen ohjauksen lisäksi. (Linna & Jansen 2000, 51.)

Second Change School on rakenteeltaan täysin erilainen malli kuin valmentava koulutus. Edellä kuvatussa koulutuksessa nuoret lähtevät nopeasti työelämään kokemaan haasteita. Valmentavan koulutuksen ideana on tottua opiskelijan rooliin, minkä jälkeen voidaan tarkastella mahdollisuuksia siirtyä työelämään tai jatkaa opiskelua ammatillisessa koulutuksessa.

4.4 Myrsky-hanke

Suomen Kulttuurirahasto rahoitti vuosina 2008–2011 valtakunnallista Myrsky-hanketta, jonka kohderyhmänä olivat 13–17-vuotiaat syrjäytymisuhan alla olevat nuoret. Tavoitteena Myrsky-hankkeessa oli tukea nuorten sosiaalista ja henkistä kasvua ja vahvistaa nuorten hyvinvointia. Myrsky-hankkeessa ammattitaiteilijat toteuttivat erilaisia taideproduktioita yhdessä nuorten kanssa. Taloudellisesti hanke maksoi lähes viisi miljoonaa euroa. Hankkeeseen osallistui yhteensä 14 000 nuorta. Hankkeessa oli mu-

kana produktioita, jotka toteutettiin sekä suljetuissa laitoksissa asuvien nuorten kanssa että vapaaehtoisuuteen perustuvissa nuorisotalojen ryhmissä. (Kotilainen, Siivonen, Suominen 2011, 9-13.)

Hankkeen tuloksissa oli nähtävissä, että hankkeeseen osallistuneet nuoret kokivat tärkeiksi asioiksi yhteistyön muiden kanssa, uudet ystävät, taitojen kehittyminen, uudet taidot, yhteisen kokemuksen, ohjaajan palautteen, oman selviytymisen ja julkisen palautteen. (Kotilainen, Siivonen, Suominen 2011, 224–225).

4.5 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Helsingin Diakoniaopiston valmentavan koulutuksen opetussuunnitelmassa todetaan:

Koulutuksessa sovelletaan arki- ja työelämälähtöistä pedagogiikkaa. Koulutuksessa opiskelija harjoittelee taitoja, joita hän pystyy soveltamaan arkielämässä, tulevilla ammatillisissa opinnoissa ja työssä. Oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon opiskelijan valmiudet, yksilölliset oppimistyyli- ja tavoitteet. Eri aiheiden opiskeluun sopivia ympäristöjä järjestetään monipuolisesti oppilaitoksen ulkopuolelta. Koulutuksessa suositaan kokemuksellisia, toiminnallisia ja havainnollistavia menetelmiä. (Valmentavan OPS 2010, 9.)

Opetussuunnitelmassa ei määritellä tarkemmin arki- ja työelämälähtöisen pedagogiikan lähtökohtia perinteisten oppimiskäsitysten pohjalta. (Valmentavan OPS 2010, 9). Valmentavan koulutuksen toteutus pohjaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jota on pyritty kehittämään eteenpäin erityisopiskelijoille mukautettuun muotoon Helsingin Diakoniaopistolla.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatus on, että uutta tietoa opitaan aiempaa tietoa käyttämällä. Opetuksen lähtökohta on oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Tulkinnan varas-

sa oppija muokkaa eli rekonstruoi oppimansa omaan todellisuuteen sopivaksi. (Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 162.)

Konstruktivistisesti orientoituneeseen koulutuksen, kuten valmentava koulutuksen, opetussuunnitelmaan kirjataan keskeisiä tavoitteita ja ideoita, jotka jättävät tilaa opiskelijoiden osaamisen huomioimiseen. Oppiminen on oppijan oma prosessi, jossa käsiteltävä asia muokataan oppijan aikaisempaan tietoon. Valmentavan koulutuksen opiskelijoiden aiemmin hankittu osaaminen vaihtelee suuresti.. (Valmentavan OPS 2010, 9.)

Konstruktivistisessa oppimisprosessissa tärkeää on oppijan oma ymmärtäminen ja ajattelu. Opiskelijan ajattelua ja ymmärtämistä tuetaan valmentavassa koulutuksessa, jotta opiskelija saisi mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia ja pystyisi motivoitumaan opiskeluun. Oppimaan oppimisen valmiudet ovat konstruktivisen oppimisen keskeinen prosessi. Opiskelijat pyrkivät löytämään itselleen parhaiten sopivat oppimisen menetelmät. (Valmentavan OPS 2010,8, 15).

4.6 Itsetuntemus ja yksilön historiatietoisuus ja nykyhetki tulevaisuuden rakentajana

Itsetunto käsitteenä ja tiedostettuna tutkimuskohteena tuli esille 1800-luvun lopulla. William James (1890, 1892) toi kirjallisuuteen I-Me asettelun, jossa minä on erotettu kahdeksi näkökulmaksi. I tarkoittaa itseä tietäjänä (subjekti) ja Me itseä tiedettynä (objekti). James kuvaili ”itsen” kaiken summaksi kaikesta, mitä ihminen voi kutsua omakseen, joka sisältää materiaalisen, henkisen ja sosiaalisen osan. (Wells & Marwell 1976, 14–15.)

Itsetuntemus voidaan määritellä kyvyksi tunnistaa omia persoonallisuuden piirteitä, käyttäytymistottumuksia sekä hyviä ja huonoja puolia (Kalliopuska 2005, 87–88). Itsetuntemus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Omaa toimintaa ja minuutta peilataan toisista ihmisistä.

Peilaamisen ongelmana ovat usein vertailu toisiin ihmisiin ja väärät tulkin-
nat. (Ojanen 2011. 17.)

Itsetuntemus rakentuu

- **Persoonallisuudesta:** teoista, ajatuksista, tunteista ja motiiveista.
- **Minästä, minuudesta:** persoonallisuuden aktiivisesti toimivasta osasta.
- **Identiteettistä:** kokemuksesta omasta asemasta sosiaalisessa verkostossa, sekä omasta kertomuksesta elämästään
- **Roolista:** sosiaalisesta paikasta tai asemasta, sitä säätelevinä normeineen.

(Ojanen 2011.22.)

Minuuden kautta tiedostetaan persoonallisuus, identiteetti ja omat roolit. Itsetuntemuksessa on kyse oman minuuden tiedostamisesta. Minuus puolestaan syntyy jatkuvuuden kokemuksesta, eli minuus säilyy elämäntilanteesta toiseen. Minuus tarvitsee johdonmukaisuutta. Ihmisen toiminta ei voi olla itselle koko ajan uutta ja yllättävää, jotta eheyden kokemus säilyy. Minuuden kolmas elementti on elämää jäsentävä kertomus. Kertomus auttaa ymmärtämään outoja ja ahdistavia asioita. Kertomus koostuu omista kokemuksista, kokemusten sijoittamisesta sukuun ja taustaan sekä skansakunnan tapahtumiin ja historiaan. (Ojanen 2011.24-26.)

Historiatietoisuudella tarkoitetaan yksilöllistä suhdetta historiaan, tapaa ajatella ja ymmärtää menneisyyttä. Yksilön historiatietoisuus on menneisyyden selittämistä ja sen pohjalta nykyisyyden ja tulevaisuuden historiallisen prosessinomaisuuden ja yhteyden ymmärtämistä. (Hakkari 2005, 14 ja Oljemark 2011, 54.)

Kansainvälisesti tunnetuin nuorten historiatietoisuutta tutkinut projekti oli Nuoret ja historia -tutkimushanke (Youth and History). Hankkeessa selvitetiin 15–16-vuotiaiden historiatietoisuutta kyselytutkimuksen avulla vuonna 1995. Vuonna 1998 jatkotutkimuksen teki Sirkka Ahonen. Ahonen haastatteli 16–18-vuotiaita Suomen historian murroskohdista ja selvitteli nuorten historiallista identiteettiä. (Oljemark 2011, 55.)

Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tohtoriopiskelija Johanna Oljemark on julkaissut *Kasvatus ja aika* -tiedejulkaisussa (2011) artikkelin *Menneisyyden merkitys syrjäytymisvaarassa olevien pajanuorten tulevaisuuskuvissa*. Artikkelin pohjana hän käyttää väitöskirjaa varten tekemäänsä taustatutkimusta, jossa teemahaastattelun menetelmällä haastateltiin kuutta pajanuorta menneisyyden merkityksestä.

Itsetuntemus ja historiatietoisuus ovat käsitteinä voimaantumisen peruselementtejä. Ihminen tiedostaa omia vahvuuksiaan ja kehittämisen alueita, sekä pystyy määrittelemään omaa historiaansa ja kykenee hyväksymään oman menneisyyden osana itseään. Kun ihminen, tuntee itsensä, hän pystyy kehittämään itseään eli voimaantumiaan.

4.7 Voimaantuminen

Voimaantumisen käsitteen taustalla on englannin kielen sana empowerment. Käsitteen juuret ovat Paulo Freiren huono-osaisten oppilaiden voimavaroja lisäävässä kriittisessä pedagogiikassa, joka on syntynyt 1960–1970-luvuilla. Freire korostaa dialogisuuden merkitystä vapautuksen käytäntönä. Hänen pedagogiikkansa näkökulmat ovat vapautus, kasvatus ja toivo. Dialogisuuden teoriassa yksilöt kohtaavat yhteistyössä tavoitteenaan muuttaa maailmaa. (Freire 2005, 186.)

Muuttaakseen maailmaa yksilöiden täytyy tiedostaa mahdollisuutensa muuttaa maailmaa yhdessä toisten kanssa. Tiedostaminen tapahtuu erilaisten voimaantumista edistävien ohjattujen prosessien kautta, joissa yksilöt vahvistavat itsetuntoaan ja uskovat mahdollisuuksiinsa. Käsite yleistyi Suomessa 1980-luvun puolivälissä ihmisten hyvinvointia lisäävien hankkeiden yhteydessä. (Savolainen 2005, 21.)

Leena Kurki käyttää käsitettä sosiokulttuurinen innostaminen samannimisessä kirjassaan. Innostaminen on kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat

aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössään. (Kurki 2000, 20.) Samaa selitystä voitaisiin käyttää voimaantumisen selittämiseen. Voimaantumisessa on huomioitava, että ihminen voimauttaa itse itseään omilla teoillaan. Toinen ihminen ei voi voimauttaa toista ihmistä. Ohjaajan tehtävä on johdattaa tekijä voimaannuttavan tekemisen ääreen ja tukea prosessia. (Savolainen 2005, 23.)

Voimaantumisen osatekijöitä ovat

- valta tehdä päätöksiä
- tieto ja resurssit
- vaihtoehdot, joista tehdä valintoja
- itseluottamus ja pystyvyys
- toiveikkuus eli tunne, että sillä mitä tekee on merkitystä
- irti pääseminen totutuista ajattelutavoista, kriittisen ajattelun oppiminen
- viha ja suuttumuksen tuntemisen oppiminen
- tunne kuulumisesta ryhmään
- muutoksen aikaan saaminen omassa elämässä ja yhteisössä
- tärkeinä pidettävien taitojen oppiminen
- kykyä muuttaa muiden käsityksiä omasta pystyvyydestä ja kyvystä toimia
- kaapista ulos tuleminen viittaa usein homoseksuaalien prosessiin olla julkisesti homoseksuaaleja
- jatkuva kasvu ja muutos, joka lähtee omasta aloitteesta
- myönteinen minäkuva. (Chamberlin 1997, 43–46.)

4.8 Osallisuus

Osallisuus käsitteenä tulee sosiaalipedagogiikan viitekehyksestä. Sosiaalipedagogiikka on suhteellisen uusi tieteen näkökulma. Sosiaalipedagogiikka rantautui Suomeen vasta 1990-luvulla. Sosiaalipedagogiikka jäsentää ja toteuttaa sosiaalista kasvatusta, joka edistää ihmisen kasvua yhteiskuntaan ja yhteiselämään toisten ihmisten kanssa. Erityisenä tehtävänä sosiaalipedagogiikka pyrkii tukemaan eri tavoin syrjäytyneitä tai onnettomia ihmisiä ja heidän yhteisöjään kokonaisvaltaisesti niin, että he voisivat pienin askelin ottaa enemmän vastuuta oman ympäristönsä hyvinvoinnista ja sitä kautta itse löytää keinoja oman elämänsä kehittämiseksi inhimillisempään ja laa-

dulliseen suuntaan. (Kurki, Nivala, Sipilä-Lähdekorpi 2006, 9.) Osallisuuskäsitteen käyttö lisääntyi Suomessa 1990-luvun lopussa, kun kuntalaisten ja nuorten osallisuuden edistämiseksi käynnistettiin hankkeita (Nivala 2008, 166).

Osallisuus on syrjäytymisen vastakohta. Se tarkoittaa kuulumista johonkin. Kuuluminen yhteisöön on yhteiskunnassa elämisen perusta. Yhteisö muodostuu ihmisistä, joilla on jotain yhteistä. (Laine, Hyväri, Vuokkila-Oikonen 2010, 32.) Ihminen kokee osallisuutta, kun hän löytää oman paikkansa ympäristössä. Osallisuus on pääasiassa sosiaalista, mutta osallisuudella on myös poliittinen vahvuus, jota ilmentää osallistuminen keskusteluun, päätöksentekoon ja toimintaan erityisesti yhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Yksilö kokee osallisuutta, kun hän kokee olevansa osallinen yhteisön jäsenyyden sisältämistä mahdollisuuksista ja yhteisön elämästä, toiminnasta ja vuorovaikutuksesta (Nivala 2008, 167–168.)

4.9 Syrjäytyminen

Syrjäytyminen käsitettä käytetään arkipuheessa erilaisissa yhteyksissä. Syrjäytyminen käsitteenä on vaikea määritellä, ja käsitteenäkin se voi toimia syrjäyttävästi. Syrjäytymistä voidaan määritellä sivuun joutumisena sosiaalisista suhteista, vaikuttamisesta, vallankäytöstä sekä mahdollisuuksista osallistua työhön, koulutukseen ja yhteisölliseen toimintaan. (Laine, Hyväri, Vuokkila-Oikonen 2010, 11.)

Syrjäytyminen käsitetään enemmän prosessina kuin tilana. Syrjäytymisen prosessi tapahtuu yksilön ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa, joka toimii pitkälti yhteiskunnan sääntöjen mukaan, yksilön ollessa kuitenkin aktiivinen toimija. (Lappalainen 2009, 5). Syrjäytyminen voi tapahtua nopeana alamäkenä tai vähittäisenä sivuun joutumisena. Syrjäytyneisyys syntyy, kun heikko asema yhteiskunnassa vakiintuu (Laine, Hyväri, Vuokkila-Oikonen 2010, 12).

Joan Smith määrittelee syrjäytymisen toteutuneen, jos yksilöllä ei ole mahdollisuutta toimeentuloon, sosiaali- ja terveystalouteen, turvaverkkoihin, kuluttamiseen, poliittisiin vaihtoehtoihin. Nuori syrjäytyy yhteisöistä ja solidaarisuudesta eikä käsitä itseään yhteiskunnan osaksi. (Smith 2004, 162).

Smithin näkökulma on hyvin tiiviisti esitetty. Toisaalta siinä tiivistyvät monet syrjäytymisen tekijät, joita ei mediakeskustelussa oteta huomioon. Varsinkin kuluttamismahdollisuuksiin liittyvä näkökulma ei tunnu olevan kovin usein esillä. EU:ssa puhutaan paljon syrjäytymisestä, ja EU:n tasolla syrjäytymiskeskustelussa on aina näkökulmana köyhyys ja tilanne, jossa yksilöllä ei ole mahdollisuutta kuluttaa. (Euroopan unioni 2011.) Edellä mainittua listaa tutkiessa nousee ajatus siitä, pitääkö kaikkien kohtien toteutua, ennen kuin ihminen on syrjäytynyt. Kokemukseni nuorista syrjäytyneistä helsinkiläisistä on, että syrjäytymisprosessi alkaa, kun nuoren kohdalla yksikin listan asioista on totta toistuvasti. Toisaalta elämäntilanne saattaa olla myös sellainen, että nuoren syrjäytymisen määrittelee joku ulkopuolinen taho.

4.10 Luovuus ja luovan prosessin ohjaaminen

Luovuus on jokaisessa ihmisessä synnynnäisenä oleva voimavara, jota moni ei tajua hyödyntää (Ahonen 1994, 18). Valmentavan koulutuksen nuoret ovat oman kokemukseni mukaan usein hyvin estyneitä luovuuden ilmaisuun. Luovuuden esteenä voi olla liiallinen itsekritiikki. Valmentavassa koulutuksessa opiskelevat nuoret ovat kertoneet, että peruskoulussa koetut kielteiset kokemukset itsensä ilmaisussa vaikuttavat liiallisen itsekritiikin syntyyn. Esimerkkeinä opiskelijat ovat kertoneet opettajan liiallisen kritiikin musiikin tunneilla ja tiukan numeraalisen arvioinnin kuvaamataidossa. Käytännössä liiallinen itsekritiikki johtaa siihen, että nuori kieltäytyy luovasta ilmaisusta ja sanoo, ettei osaa tai ei huvita. (Tutkimuspäiväkirja 2011.)

Luovuuden avulla voidaan kuitenkin ratkoa elämään ja olemiseen liittyviä kysymyksiä. Luovuus on voimavara, jonka avulla ihminen eheytyy ja sairas-

tunut voi saada voimia itsensä kokoamiseen. Toiset ilmaisevat luovuuttaan avoimesti ja toiset pitävät luovuutta piilossa. Luovuuden avulla ihminen ratkaisee ongelmia, leikkii, nauttii, rentoutuu, eheytyy ja löytää tasapainon (Ahonen 1994, 13; 18–20.)

Luovuus on voimavara, joka on rakennettu jokaisen ihmisen sisään (Maslow 1971, 83). Luovuuden kautta ihminen voi ilmaista itsestään monia sellaisia puolia, joita hän ei puheessaan tuo esille. Luovuuden kautta tuotetussa taiteessa voidaan ilmaista positiivisia tai negatiivisia tunteita. Taiteen avulla voidaan ilmaista omaa päänsisäistä kaaosta turvallisesti muiden tarkastelemaan. Taide voi tavallaan olla minän jatke, jota voidaan käyttää silloin, kun psyykinen kipu on liian suuri. (Ahonen 1994, 16.)

Luovuutta on tutkittu tieteellisesti vasta 1950-luvulta lähtien. Sitä ennen ihmisen luovuuteen liittyi uskomuksia, mystiikkaa ja luovuuden lähteen ulkoistamista. Luovuuden tutkimisessa ollaan oltu kiinnostuneita psykososiaalisesta ulottuvuudesta, jonka puitteissa tutkimuksia on tehty (mm. Ambile 1983) luovien ihmisten luonteenpiirteistä ja sisäisestä motivaatiosta. Barron ja Harrington (1981) tutkivat itseluottamusta, viehtymystä monimutkaisten tilanteiden ratkaisemiseen, esteettistä orientaatiota ja riskinottoa. Simonton (1984; 1994) tutkimuskohteena oli sosiaalisen ympäristön merkitys, se miten roolimallit, resurssit ja alalla olevat kilpailijat vaikuttavat luovuuteen. (Koskennurmi-Sivonen, Seitamaa-Hakkarainen i.a.)

Luovuus on kyky tuottaa työ, joka on sekä uusi (omaperäinen, odottamaton) että soveltuva (käytännöllinen, toimiva). (Sternberg & Lubart 1999, 340). Luovuuden määrittäminen ei ole helppoa, joten yksimielisyyttä sen sisällystä on vaikea löytää.

5 KEHITTÄMISPROSESSI

Idea toiminnallisesta itsetuntemusprosessista on elänyt mielessäni jo vuodesta 2009 lähtien. Konkreettinen toteutus oli luontevaa tehdä nyt kehittämistyönä, jotta menetelmän kehittäminen, kriittinen tarkastelu ja teoreettinen perustelu olisivat mahdollista.

5.1 Oman työn tutkijana ja kehittäjänä

Toimin kouluttajana Helsingin Diakoniaopistolla valmentavassa koulutuksessa. Kouluttajana opetan opiskelijoille kaikki valmentavat opintokokonaisuudet (Liite 2). Ryhmän tutorina huolehdin opiskelijoiden opintosuunnitelmien toteutuksesta ja asetan nuoren kanssa tavoitteet koulutukselle sekä laadin jatkosuunnitelmat yhdessä opiskelijan ja hänen verkostonsa kanssa. Opiskelija itse on avainasemassa määrittelemässä itselleen jatkosuunnitelmaa. Minun roolini on auttaa häntä selvittämään mahdollisuuksia ja kirjata hänen suunnitelmansa

Oma roolini valmentavan koulutuksen kouluttajana tässä kehittämistyössä oli ohjata opiskelijoiden itsetuntemusprosessia, huolehtia aikataulutuksesta ja auttaa ja tukea opiskelijoita kohtaamaan oma itsensä sekä tuottaa itsestä luova teos. Kouluttajan roolissa tehtäväni on luoda hyvä luottamussuhde opiskelijoihin. Luottamussuhteen merkitys on suuri, koska nuoren on jaettava elämänsä haasteet kouluttajan kanssa, jotta opiskelijan koulutus onnistuu.

Diakin yamk opiskelijana ja tutkijanroolissani tehtäväni oli koota teoreettinen viitekehys, havainnoida ja kirjata prosessin kulkua, omaa ohjausta ja sen seurauksia, reflektoida ohjausta, parantaa ohjaamista reflektion pohjalta, analysoida aineistoa ja raportoida prosessi edellä mainitun pohjalta.

Tutkijan ja ohjaajan rooliin oli helppo asettua. Oman työn kehittäminen on minulle mieluista ja luontevaa. Pystyin testaamaan ideoita työtovereiden kanssa suullisesti ja sain heiltä kannustusta. Opiskelijat suhtautuivat prosessiin positiivisesti, ja he tuntuivat arvostavan omaa osallisuuttaan opinnäytetyöhön. Tämä näkyi kiinnostuksena kirjallista materiaalia kohtaan. Opiskelijat halusivat useassa vaiheessa lukea kirjallista tuotosta ja antoivat siitä palautetta. Prosessiin osallistuneet nuoret toimivat prosessissa kehittämiskumppaneina. Heidän roolinsa ei saavuttanut kokemustutkijan roolia, koska heillä ei ollut aktiivista roolia raportin kirjoittamisessa.

Prosessin alusta lähtien minulle on ollut selvää, että haluan kehittää luovaa ja toiminnallista itsetuntemustyöskentelyä, josta olisi hyötyä prosessiin osallistuvilla nuorilla. Ongelmia kehittämisen eri vaiheissa on ollut kehittämiskysymysten asettamisessa. Kysymysten muotoilu sellaiseen muotoon, että ne vastaavat tehtyä työtä ei ole ollut yksinkertaista. Opinnäytetyön ohjaajien kanssa asiaa on prosessoitu koko opinnäytetyön tekemisen ajan. Kirjallisen raportin laatiminen selkänä kokonaisuutena lienee tämän kehittämistyön vaikein osuus. Raportoinnin haasteena on olennaisen ilmaisu. Näyttäisi siltä, että tutkijan ja ohjaajan roolin yhdistäminen on vaikeaa, koska ohjaajana olen niin uppoutunut prosessiin, että sen tarkastelu tutkimuksellisesti ja kirjaaminen ovat osoittautuneet tämän kehittämishankeen haasteellisimmiksi osioiksi. Tässä asiassa apuna on ollut opinnäytetyön ohjaus Diakoniammattikorkeakoulussa.

5.2 I sykli: luovan prosessin orientaatio

Orientaatiovaihe oli pituudeltaan viisi viikkoa. Aktiivista orientoitumista oli 3-5 tuntia viikossa. Orientaatiovaiheessa virittäydytään luovan prosessin tekemiseen keskustelun, tiedottamisen ja toiminnallisten tehtävien kautta. Tehtävien tarkoitus oli sekä suunnata opiskelijat pohtimaan omaa menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaa että perehtyä luovan ilmaisun menetelmiin. Orientaation aikana opiskelijat saivat suullisen tiedon itsetuntemusprosessis-

ta. Opiskelijat suhtautuivat asiaan myönteisen uteliaasti. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin mahdollisuudesta kieltäytyä opinnäytetyöhön osallistumisesta.

Opiskelijat kirjoittivat itsestään ja opiskeluhistoriastaan kirjoitelman, jonka aiheena oli Minun opiskeluhistoria. Kirjoittaminen muodostui liian suureksi haasteeksi kolmelle opiskelijalle, muut pystyivät ilmaisemaan itseään kirjallisesti.

Opiskelijat tekivät elämänviivatyöskentelyä, johon merkittiin oman elämän kohokohdat ja haasteet aikajanalle. Jana alkoi syntymästä ja jatkui nykyhetkestä eteenpäin. Aikajanatehtävän kautta opiskelijat hahmottivat omaa menneisyyttä ja aktivoivat omaa prosessia kuvien tuottamiseksi. Yhdelle opiskelijoista oman historian konkreettinen tuottaminen oli tunnetasolla vaikeaa, mutta kaikki pystyivät tehtävän tekemään.

Lisäksi opiskelijat kirjoittivat kirjeen itselle kymmenen vuoden päähän. Näillä tehtävillä opiskelijoita viritettiin itsetuntemustyöskentelyyn, ja toisaalta ne tukivat opiskelijan HOJKS-prosessia, joka aloitettiin kaikkien kanssa elo-syyskuun aikana. Orientaatiovaiheen aineisto muodostui näistä tehtävistä.

Kuvallista ilmaisua harjoiteltiin koulutustiedon ja työnhakutaitojen yhteydessä. Opiskelijat tuottivat kuvallisia ryhmätehtäviä työnhakijan ominaisuuksista ja opiskelumahdollisuuksista. Kuvia leikeltiin lehdistä ja ne sommiteltiin ja liimattiin paperille kuvaamaan tehtävänannon mukaisia asioita.

5.2.1 Orientaatiovaiheen reflektio ja parannettu ohjaussuunnitelma.

Prosessin orientaatiovaihe viritti opiskelijoita itsetuntemusprosessiin. Sen aikana opiskellut asiat ja menetelmät, joita käytettiin, käynnistivät opiskelijoissa oman elämänsä prosessoinnin. Oman elämän prosessoinnin aikana osa opiskelijoista ahdistui, kun he joutuivat kohtaamaan kipeitä muistoja,

osa selitteli, ja muutamat eivät pystyneet tuottamaan mitään, eli he lukkiutuivat. Orientaation tuottama kirjallinen aineisto ja kirjatut edellä mainitut havainnot antoivat ohjaajalle viitteitä varsinaisen prosessin aikana tarvittavasta ohjauksesta.

Toisessa syklissä ohjausta tarvitsivat eniten ne opiskelijat, jotka eivät viritäytymisvaiheessa kyenneet ilmaisemaan itseään. Parannetussa ohjaussuunnitelmassa ohjaukseen menetelmiksi otettiin suullisen ohjauksen lisäksi esimerkillä ohjaaminen, eli mallin tekeminen, ohjauksen antaminen kirjallisesti ja yksilöllisesti yhdessä pohtimalla, vaikka se ei ole konstruktivisen oppimiskäsitykseen mukaista toimintaa.

5.3 II sykli: luovan itsetuntemusprosessin toteutus

Vamos-koulutuksen opiskelijat saivat itsetuntemusprosessin tehtävän kirjallisena viikkoa ennen työharjoittelua (Liite 1). Toteutusvaiheessa tehtävä aloitettiin viikon kestävällä intensiiviyöskentelyllä, jonka tavoitteena oli käynnistää opiskelija työskentely käytännössä ja ajatuksen tasolla.

5.3.1 Toteutusvaihe

Toteutusvaihe jakaantui kolmeen osaan; aloitukseen, joka oli viikon kestävä intensiivinen kokonaisuus. Aloitusviikolla teoksia työstettiin intensiivisesti 15–20 tuntia, eli 3-5 tuntia päivässä.

Aloitusviikon jälkeen alkoi viiden viikon prosessisointijakso. Jakso jakautui viidelle viikolle, koska opiskelijoilla oli työharjoittelun aikana neljä päivää kestävä työviikot.

Prosessointijakso piti käyttää aivotyöskentelyyn teoksen suunnittelussa, jonka tavoite oli antaa opiskelijalle aikaa jäsentää suunnitelmaa teoksestaan. Alkuperäisen suunnitelman mukaan opiskelijoiden piti mennä työharjoitteluun ja työstää teosta ajatuksen tasolla työharjoittelun ajan. Koululle jäi viisi opiskelijaa, joista yksi keskeytti ja yksi ei saanut teostaan valmiiksi. Koululle jääneet opiskelijat prosessoivat ja työstivät teostaan. Prosessointijakson aikana kaksi opiskelijaa sai teoksen lähes valmiiksi, ja he kirjoittivat teoksesta kirjallisen kuvauksen. Valmistuneet teokset syntyivät opiskelijoiden itsenäisen työn tuloksena. Kolme koululle jäänyttä opiskelijaa tarvitsivat ohjausta paljon. Ohjaus oli hyvin konkreettista yhdessä ideointia esimerkiksi näyttämistä ja kannustamista omaan ilmaisuun.

Prosessointijakson jälkeen oli kolme viikkoa kestävä teosten luomisen jakso. Teosten tekemiseen oli aikaa noin 3-8 tuntia viikossa. Teosten tekeminen oli mekaanista suorittamista, koska prosessointivaiheessa ideoita oli kypsytelty riittävästi. Ohjausta tarvittiin lähinnä aikataulussa pysymisessä ja konkreettisten sommitteluun liittyvien valintojen tekemisessä. Teoksien valmistusprosessi oli kaikille opiskelijoille yhteisesti ohjattu, mutta yksilöllisiä pohdintoja ja yhdessä työstämistä tarvittiin kahden opiskelijan kanssa. Kaikki opiskelijat valitsivat kuvallisen ilmaisun. Teosten valmistumisen kynnyksellä opiskelijat valitsivat teoksiinsa kehykset, jotka käytiin yhdessä ostamassa.

Toteutusvaiheessa opiskelijoilla alkoi opinnoissa toinen jakso (ks. s.19). Toisella jaksolla oli runsaasti aineen opetusta matematiikkaa, viestintää ja englantia. Opiskelijoilla oli mahdollisuus keskittyä itsetuntemusprosessiin kouluajalla vain muutamia kertoja viikossa.

5.3.2 Toteutusvaiheen reflektio ja kehittämissuunnitelma

Teoksista tuli opiskelijoille hyvin henkilökohtaisia. Yhden opiskelijan oli vaikea ilmaista itseään, jonka vuoksi hän kertoi vaikuttaneen tehtävän suorittamisen olleen pintapuolista. (tutkimuspäiväkirja 2012.). Kyseisen opiskelijan haasteena on itsensä ilmaisu ja omien tunteiden käsittely. Opiskelija sai ohjausta teoksen tulkinnassa. Ohjauksen kautta hän löysi teoksesta paljon puhuttelevia kohtia kaikille teoksen kuville.

Osa teoksista oli hyvinkin avoimia ja suoraan omaa tilannetta kuvaavia. Ohjaajana kävin lukuisia kertoja prosessin eri vaiheissa keskusteluita tekijän kanssa siitä, miten teosta voisi viedä enemmän taiteen verhoon ja käyttää symboleja kuvaamaan omaa tilannetta. Opiskelijat halusivat tehdä realistisen kuvauksen omasta tilanteestaan, vaikka tiedostivat suoran ilmaisemiseen liittyvät tunnistamisen riskit.

Toteutusvaiheen rytmi oli onnistunut. Opiskelijat saivat keskittyä muuhunkin kuin itsetuntemusprosessiin. Aineenopettajien opetus toi heille myös pakon irrottautua tehtävästä. Opiskelijoiden mahdollisuus keskittyä muuhun opiskeluun ja omiin koulutuskokeiluihin mahdollisti sen, että itsetuntemusprosessiin ei syntynyt totaalista väsymystä yhdelläkään opiskelijalla. Monilla opiskelijoilla oli taustalla aiempien pitkien prosessien laiminlyöntejä, jotka johtuivat heidän kertomansa mukaan liian pitkistä toteutusajoista.

Ohjauksellisesti toteutusvaiheessa ei tässä kohtaa havaittu suuria muutostarpeita. Aineistona kertyi tässä vaiheessa jonkin verran opiskelijoiden puhetta ja yksilölliseen ohjaamiseen liittyviä havaintoja esimerkiksi siitä, miten mallin tekeminen saattaa helpottaa joidenkin opiskelijoiden prosessin etenemistä.

5.4 III sykli luovan prosessin näyttelyvaiheen toteutus

Vamos -koulutuksen, Vamos-starttityöpajan ja -toimintakeskuksen nuoret tuottivat syksyn 2011 aikana teoksia aiheesta *Minun maailma - nuorten luova prosessi itsetuntemukseen*. Yhteinen näyttely pidettiin 19.–22.12.2011 Nuorten toimintakeskus Hapessa ja 16.1.2012 alkaen Helsingin Diakonიაopiston aulassa.

Näyttelyvaihe kesti kolme viikkoa. Näyttelyvaiheeseen kuului teosten kehystäminen, nimeäminen, näyttelyn rakennuksen, näyttelyn avajaiset sekä opiskelijan palaute omasta teoksesta näyttelyssä.

Näyttelyn lähestyessä opiskelijat kokivat erilaisia tunteita suhteessa omaan teokseen ja näyttelyyn. Havaittavaa oli, että joillakin itsekritiikki omia töitä kohtaan nousi suureksi ja teosta vähäteltiin. Osa opiskelijoista koki alisuoriutumista tehtävässä. Samaan aikaan suorituskeskeisimmät opiskelijat huolehtivat, että heidän teoksensa tulevat riittävän hyvin esille näyttelyssä. Jännitys kasvoi joillakin opiskelijoille niin suureksi, että lopulta sovimme, että näyttelyn avajaisiin ei ole pakko osallistua.

Näyttelyn rakentamispäivänä kaikki teoksen tehneet opiskelijat sommittelivat, pohtivat ja viimeistelivät töitään. Teosten esillepanon jälkeen muutamat opiskelijat lupasivat tulla avajaisiin.

Näyttelyn avajaisiin oli kutsuttu Facebook-tapahtuman kautta noin 400 ihmistä. Lisäksi Vamoksen verkostojen ja opiskelijoiden itsensä kutsumina oli laaja joukko ihmisiä. Avajaisiin tuli noin 50 henkilöä.

Tilaisuudessa (Liite 4) esiintyi Vamos-bändi ja pidettiin puhe. Starttityöpajan nuoret olivat tehneet tarjoilun. Näyttelyn avajaisiin tuli neljä opiskelijaa kahdeksasta. Kaikki viihtyivät tilaisuudessa useamman tunnin. Opiskelijat tarkkailivat yleisön reaktioita ja olivat mielissään töidensä saamasta huomiosta.

5.5 Näyttelyvaiheen reflektio kehittämissuunnitelma

Näyttelyvaiheessa opiskelijoiden ohjauksessa korostui tuen antaminen, positiivisen ja kannustavan ilmapiirin luominen. Näyttelyn lähestyessä opiskelijoiden jännitys kasvoi ja heidän käyttäytymisessä näkyi hermostumisen tuomaa levottomuutta. Tilannetta rauhoitti, kun huomion pystyi kiinnittämään muualle ja tilaisuuden tulleen antamaan opiskelijoille positiivista palautetta. Muutamat opiskelijat reagoivat jännittyneeseen ilmapiiriin olemalla poissa.

Näyttelyvaiheen lopuksi opiskelijoiden kanssa käytiin refleктоiva arviointikeskustelu, jossa pohdittiin teoksen sisältöä ja valmistumisprosessia. Keskustelun sisältönä oli mm. teoksen ja sen tekemisen merkitys opiskelijan itsetuntemuksen lisääntymisen kannalta. Arviointikeskustelun kautta teoksesta ja koko itsetuntemusprosessista tuli nuorelle voimauttava kokemus, koska kaikki opiskelijat pitivät positiivisena suoriutumistaan tehtävästä. Refleктоivan arvioinnin tarkoitus oli arvioida nuoren kanssa hänen tekemää teosta, antaa positiivista palautetta teoksesta, havainnoida teoksen yksityiskohtia ja nimetä erilaisia voimavaroja ja kasvunpaikkoja. Keskustelun lopuksi nuorta kannustetaan ajattelemaan tulevaisuutta ja tavoitteitaan edellä tehtyjen havaintojen ja palautteiden pohjalta.

Refleктоiva arviointikeskustelu oli valmentavan koulutuksen itsetuntemus opintokokonaisuuden opiskelijan itsearviointitilaisuus. Aineistona arviointikeskustelusta saatiin viideltä nuorelta vastaukset kysymyksiin:

1. Mitä opit itsetuntemusprosessista?
2. Mitä halusit kertoa työlläsi?
3. Mitä vahvuuksia löydät työstäsi?
4. Mitä kehittämisalueita löydät työstäsi?
5. Mikä oli työn tekemisessä vaikeinta?
6. Jos saisit tehdä työn uudestaan, miten muuttaisit sitä?

Valmentavassa koulutuksessa arviointi on sanallista ja sen tarkoitus on motivoida, ohjata ja kannustaa opiskelijaa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Kouluttajan tekemä arviointi opintokorttiin tulee koostua opiskelijan itsearvioinnista ja kouluttajan arvioinnista. (Valmentavan OPS 2010. 12.)

Näyttelyn jälkeen viisi opiskelijaa osallistui refleктоivaan arviointikeskusteluun, jotka toteutettiin 1-3 päivää avajaisien jälkeen. Yksi haastattelu käytiin puhelimesta, koska opiskelija oli myöhästynyt tapaamisesta. Muut haastattelut käytiin luokassa Helsingin Diakoniaopistossa.

Reflektionissa käytettiin apuna teosta ja näyttelyn avajaisissa saatua palautetta teoksesta. Reflektionissa tehtiin yhdessä havaintoja teoksesta. Ohjaaja pyysi opiskelijaa kertomaan, mitä teos tarkoittaa, ja ohjaaja toi esiin omia tulkintojaan teoksesta. Liitteessä 5 ja 6 on opiskelijoiden teoksia. Teokset on valittu siten, että opiskelijoiden yksityisyys olisi mahdollisimman hyvin suojattu. Teokset, joissa oli tunnistettavia henkilöitä, jäivät pois tästä julkaisusta. Teoksiin viitataan seuraavissa kappaleissa.

6 KEHITTÄMISPROSESSIN AINEISTON ANALYYSI

Kehittämishankkeen aineistoksi muodostuivat opiskelijoiden tekemät teokset (LIITE 5 ja 6), opiskelijoiden loppurefleksion vastukset sekä tutkimuspäiväkirjan materiaali. Tutkimuspäiväkirjaan kirjattiin opiskelijoiden arvioivaa puhetta, prosessin vaiheiden reflektio ja kehittämissuunnitelma (kts. kappale 5), havaintoja prosessin vaiheista, prosessiin liittyvä tehtävänto (LIITE 1) ja näyttelyn avajaisten ohjelma (LIITE 3). Pysin seuraavassa toteamaan aineiston sellaisena kuin se on. Analyysimenetelmänä käytin siis deskriptiivistä analyysiä. Toimintatutkimuksen kontekstissa tulkitin jonkin verran aineistoa, jotta pystyin tekemään parannettuja ohjaussuunnitelmia.

6.1 Opiskelijoiden näkökantoja

Tässä luvussa tuon esille opiskelijoiden kommentteja koko prosessin ajalta ja pohdin kommenttien merkitystä. Monet opiskelijat kokivat orientaatiovaiheen sekavana, minkä he sanoivat ääneen. Kirjallinen ohje (LIITE 1) annettiin vasta toteutusvaiheen alussa. Osalla opiskelijoista olisi ollut kiire suorittaa tehtävä nopeasti. Toiset opiskelijat, jotka epäilivät omia mahdollisuuksiaan suoriutua tehtävästä, pitivät hyvänä, että tehtävää ei ollut annettu kirjallisena. Opiskelijanäkökulman suorat lainaukset on poimittu tutkimuspäiväkirjasta. Opiskelijat kommentoivat:

*Voisko sen tehtävän jo antaa, et pääsis tekee?
Mulla ei oo mitään ideaa, älä anna vielä*

Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että he saivat osallistua opinnäytetyön tekemiseen. Opiskelijoille selitettiin suullisesti useaan kertaan, että heidän nimensä eivät näy opinnäytetyössä ja teoksistakin käytetään vain sellaisia, joissa ei ole tunnistettavia ihmisiä. Opinnäytetyö herätti myös kysymyksiä:

*Saadaanks me sit lukee se?
Tuleeks meidän nimet tai kuvat siihen?*

Toteutusvaiheen aloitus eteni osalla opiskelijoista ripeästi. Ensimmäisen viikon aikana muutamat saivat teokset hyvään alkuun tai lähes valmiiksi. Osan opiskelijoiden esittämät kysymykset liittyivät ulkoasuun:

Voinko käyttää vanhoja kuvia vai otanko uusia?

Osa opiskelijoista teki pääsääntöisesti teokset hyvin itsenäisesti. Prosessin keskeyttänyt opiskelija teki useita suunnitelmia. Kaikki olivat toteutuskelpoisia, mutta hän ei pystynyt asettumaan esille ja jätti kesken koko työn.

Mä en halua et joku töllää mun työtä!

Työelämään valmentautumisen jälkeen nuoret viimeistelivät teoksiaan. Joillekin opiskelijoille työn aloittaminen oli vaikeaa, mikä näkyi puheena.

*Mulla ei oo mitään ideaa... pitääkö mun ottaa jotain kuvia?
Mulla ei oo kameraa.
Mulle on syntynyt idea, täytyy ottaa enää kuvat
Tähän olis voinu panostaa enemmän
Onko nää pakko laittaa esille?*

Teosten valmistumisen kynnyksellä opiskelijat pohtivat näyttelyn tuomaa painetta. Osan työt olivat hyvin henkilökohtaisia ja paljastavia, mutta kukaan ei halunnut muuttaa teoksiaan. Näyttelyvaiheeseen liittyi monenlaisia haasteita.

*Onhan mun taulut varmasti hyvin esillä siellä?
Onko sinne pakko kutsua joku?
Mä en ainakaan tule?
Mitä me siellä tehdään?
Kauanko me ollaan siellä?*

Opiskelijat jännittivät paljon näyttelyn avajaisia. Näyttelyn avajaisiin osallistumisesta keskusteltiin ryhmän kanssa pitkään. Lopulta syntyi yhteinen sopimus, että osallistuminen oli vapaaehtoista.

Edellä esitetystä kommentteista pääosa oli pelokkaita ja kielteisiä. Tämä pieni otos opiskelijoiden puheesta kuvaa sitä yleistä ilmapiiriä, joka tekemisessä vallitsi. Tekemiseen osallistuttiin aktiivisesti, mutta puhe prosessin aikana oli hyvin negatiivisesti väritynyt. Negatiivinen puhe saattaa selittyä heikolla itsetuntemuksella. Opiskelijoiden identiteetti oli puheen aikana kovin

hauras. He hakivat paikkaansa ryhmässä ja suhteessa ohjaajaan. Yksilön kokemus omasta paikasta yhteisössä on osa identiteettiä. (Ojanen 2011.22).

Opiskelijan identiteetin hauraus ja epämukavuus ryhmässä saattaa selittyä syrjäytymisen kokemuksella. Syrjäytyminen on sivuun joutumista sosiaalisista suhteista, pitkittynyttä heikkoa asemaa yhteiskunnassa vähäisiä ihmiskontakteja. (Laine ym. 2010. 11-12.) Edellä mainittu tila vieraannuttaa sosiaalisista tilanteista ja sitä kautta omasta puheesta saatuun palautteeseen ei ole totuttu. Prosessin ja valmentavan koulutuksen aikana opiskelijoiden puhe muuttui positiiviseen suuntaan.

6.2 Opiskelijoiden loppurefleksion tulkintaa

Opiskelijoiden vastaukset on koottu tutkimuspäiväkirjaan taulukoksi. Taulukon julkaiseminen olisi kuitenkin eettisesti väärin, koska vastaajien tunnistettavuus olisi helppoa.

Kaikki opiskelijat kokivat antaneensa prosessissa itsestään paljon, mutta toiset uskoivat pystyvänsä parempiin suorituksiin. Kaikki opiskelijat olivat oppineet prosessin aikana jotakin. Opiteut asiat liittyivät prosessiin, omaan suoriutumiseen, itsensä tuntemiseen, suunnittelun tarpeellisuuteen ja menneisyyden tarkasteluun.

Opiskelijoiden mukaan työt kertoivat muistoista, elämän rakentumisesta, koko menneisyydestä ja elämän kulusta.

Reflektiossa opiskelijat nimesivät teoksissaan olevia vahvuuksia ja kehittämisaalueitaan eri tavoin. Toisten vahvuuksia olivat kaverit, yrittäminen tai omien asioiden havainnointi. Muutamilla vahvuudet olivat asioiden loppuun vieni ja asioiden kääntyminen lopulta hyväksi. Kehittämisaalueita oli sosiaalisissa taidoissa, rutiineissa, luovuudessa ja itsensä hyväksymisessä. Yhdessä teoksessa ei ollut ilmaistu kehittämisaalueita.

Teoksen tekemisen vaikeutena mainittiin aloittamisen vaikeus, menneisyyden kohtaaminen ja ohjeistuksessa olevat ongelmat. Kaikki opiskelijat olisivat halunneet jotenkin muuttaa teostaan vielä reflektiossa, joten prosessi jatkui heidän mielissään positiivisella tavalla.

Opiskelijoiden vastauksia voidaan tarkastella ohjauksen näkökulmasta. Kaksi opiskelijaa (1 ja 2) sai prosessin orientaatio- ja toteutusvaiheessa erityisen runsaasti ohjausta, koska heille työskentelyn aloittaminen oli haastavaa. Heidän prosessinsa pysähtyi useita kertoja. Opiskelijoita ohjattiin yksilöllisesti lähes jokaisen teoksen luomisessa. Toisen opiskelijan 1 (Liite 6, kuva 9) vastaukset kertovat hänen kokeneen teoksen olevan kesken. Hänen kanssaan teoksen ohjaaminen oli yhteistä ideointia ja konkreettisten ehdotusten tekemistä teoksen luomiseksi. Opiskelija 1 tarvitsi ohjausta koko prosessin ajan, ja hänen teoksensa ei lopultakaan ollut sellainen kuin hän olisi halunnut, mutta toisaalta hän tunsu ylpeyttä, että sai teoksen valmiiksi

Opiskelija 2 (Liite 6, kuva 8) koki aloittamisen vaikeaksi, ja häntä ohjattiin yhteisen ideoinnin kautta. Toteutusvaiheen alussa hän sai aikaan yhden kuvan. Prosessoinnin jälkeen hänelle alkoi muodostua käsitys teoksesta, ja lopulta hän otti itse vastuullisen roolin, ja ohjausta tarvittiin lähinnä tekniseen toteutukseen. Opiskelija 2 tarvitsi ohjaajalta tukea oman ilmaisun löytämiseen. Kun opiskelija rohkaistui luovaan ilmaisuun, hän teki teoksen ripeästi ja aikataulut alittaen.

Yksi opiskelija oli lähes koko prosessin työharjoittelussa omasta toiveestaan. Hän oli kuitenkin aloittanut teoksen ennen työharjoittelua, joten hänet kutsuttiin kesken harjoittelun viimeistelemään työnsä. Opiskelijan vastauksista näkyy, että hän ei päässyt prosessiin sisään samalla tavalla kuin muut opiskelijat. Reflektoinnissa hän vastaili lyhyesti, ja hänen orientaationsa oli edelleen työharjoittelussa, josta hän itse koki hyötyvänsä enemmän kuin luovasta itsetuntemusprosessista. Opiskelija koki kuitenkin positiivisena teoksen loppuun tekemisen ja oli tyytyväinen, kun se oli esillä näyttelyssä.

Eräs opiskelija (Liite 5, kuva 10, joka on 2/6 kuvasarjasta) teki teoksensa lähes valmiiksi toteutusvaiheen intensiivijakson aikana. Hän ei ottanut vastaan ohjausta vaan suoritti tehtävää määrätietoisesti eteenpäin. Opiskelija

koki, että tehtäväksiannossa oli ongelma. Teos oli kuitenkin hyvä kuvaus opiskelijan tilanteesta ja näyttelyn huomiota herättävin teos. Opiskelija itse koki, että ei kuvannut kehittämisalueitaan teoksessa, mutta ohjaajan näkökulmasta niitä oli teoksesta tulkittavissa. Opiskelija ei kuitenkaan ottanut palautetta vastaan.

Opiskelija 5 (Liite 6, kuva 7) teki teostaan itsenäisesti, pitkään ja tarkasti. Opiskelija muutti suunnitelmiaan ainakin kaksi kertaa prosessin aikana, mutta jaksoi aina aloittaa alusta. Hän pyysi ohjausta vasta, kun oli itse täysin lukossa teoksen kanssa. Hän osasi hyödyntää ohjausta erittäin tehokkaasti omien ideoiden testailuun. Ohjaustilanteessa hän esitti vaihtoehtoja, miten edetä teoksen kanssa. Lopulta ohjaaja ei sanonut juuri mitään, mutta opiskelija teki päätöksen, miten hän jatkaa teoksen tekemistä. Opiskelijalle teoksen tekeminen oli vaikeaa, koska kipeään menneisyyden kertaaminen sattui häneen edelleen. Luova ilmaisu ja tekeminen oli hänelle kuitenkin tapa prosessoida elämäänsä, ja hän pystyi upealla tavalla ilmaisemaan itseään ja voimaantumaaan prosessin ajan. Reflektoinnissa hän toi esiin, että nyt hän pysyy jättämään menneen taakse ja keskittymään tulevaan.

Opiskelijat olivat teosten ja reflektion kautta ymmärtäneet, että muuttaakseen maailmaa yksilöiden täytyy tiedostaa mahdollisuutensa muuttaa maailmaa yhdessä toisten kanssa. (Savolainen 2005, 21.) Tämä näkyi reflektiokeskustelussa monien puheessa. He puhuivat itsestään ja toisista opiskelijoista me muodossa. Prosessi oli yhdistänyt ryhmää.

Reflektiokeskustelussa opiskelijat toivat esiin omaa toimijuuttaan. He olivat syksyn aikana muuttuneet passiivisista nuorista aktiivisiksi toimijoiksi. Innostaminen on kaikkien niiden toimenpiteiden yhdistelmä, jotka luovat sellaisia osallistumisen prosesseja, joissa ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisössään. (Kurki 2000, 20.)

6.3 Kirjoittamalla reflektoineet opiskelijat

Kaksi opiskelijaa oli kirjoittanut aikaisemmin ajatuksiaan tekemästään työstä ja sen merkityksestä. Nämä opiskelijat eivät halunneet osallistua reflektoiwaan keskusteluun, koska olivat tuottaneet jo tekstin, jolla ilmaisivat ajatuksensa. Opiskelija, jonka teos jäi kesken, ei osallistunut keskusteluun, koska hänen kanssaan käsiteltiin teoksen keskeneräisyyden syitä.

Opiskelijat, jotka kirjoittivat laajemman kuvauksen teoksestaan, käsittelevät tekstissään omia vahvuuksia ja kasvunpaikkoja realistisesti ja aidosti. tarinat ovat koskettavia ja kertovat paljon tekijöistään.

Opiskelija A, joka ei osallistunut reflektoiwaan arviointikeskusteluun, kertoi kuvien ja tekstin kautta elämästään, jossa hän sijoitti lapsuuden maisemiin ja kokemuksiin paljon hyvää. Suhde ikätovereihin oli vaikea. Teini-iässä opiskelijan tilanne kuormittui somaattisella sairaudella, läheisen menetyksellä ja masennuksella. Teoksellaan opiskelija kuvasi elämän positiivisuutta ja alamaikiä. Teoksen keskiössä oli kuitenkin eteenpäin katsova ja tulevaisuutta suunnitteleva nuori nainen. Opiskelija tiedosti mahdollisuudet onnistua opinnoissa pienryhmässä ja teki jo syksyllä suunnitelmia ammatillisista opinnoista pienryhmässä.

Opiskelija B, joka ei osallistunut reflektoiwaan arviointikeskusteluun, kuvasi lapsuuttaan onnellisena (Liite 7, kuva 11). Tietoisuus maailman raadollisuudesta ja koululaisena häneen kohdistuneet paineet alkoivat kuormittaa hänen mieltään. Yläasteella onnellisuus, ystävät ja ilo löytyivät jälleen, mutta lukion paineet ja kaveriporukan hajoaminen veivät opiskelijan masennukseen, jota hän kuvaa harmaana aikana. Teoksellaan hän kuvaa värien palautumista pieni pala kerrallaan.

Molemmat opiskelijat osoittivat omalla prosessilla ja reflektiolla, että prosessi oli heidän kohdallaan toiminut voimaannuttavasti. Ohjaajan tehtävä on johdattaa tekijä voimaannuttavan tekemisen ääreen ja tukea prosessia. (Savolainen 2005, 23.)

7 KEHITTÄMISTYÖN ARVIOINTI

Tämän kehittämishankeen tavoitteena oli kehittää luova itsetuntemusprosessin malli valmentavaan koulutukseen. Itsetuntemusopintokokonaisuus vaati kehittämistä pitkäjänteisen yhtenäisen työskentelyn toteuttamiseksi, josta opiskelijat hyötyisivät.

Kohderyhmänä olivat syrjäytyneet nuoret, jotka ovat saaneet huomiota mediassa, ja joista tasavallan presidentti Sauli Niinistökin on huolissaan. Hän perusti työryhmän, joka esitti syrjäytymisen ehkäisemisen keinoja, joita jokainen kansalainen voi tehdä arjessa. (Vainio 2012).

Luova itsetuntemusprosessi kesti viisi kuukautta. Tässä ajassa nuorella oli aikaa prosessoida itsetuntemusta itsenäisesti, ohjatusti ryhmässä sekä tuoda itsensä julkisesti esiin ja arvioida oman prosessin tuotosta löytäen omia voimavaroja ja kasvunpaikkoja. Prosessin pitkäkestoisuus oli mahdollista, koska prosessiin osallistuivat nuoret olivat vuoden kestävässä valmentavassa koulutuksessa Helsingin Diakoniaopistossa.

Toisena tavoitteena oli voimauttaa prosessiin osallistuneita nuoria, jotta heidän syrjäytymisen kierteensä voisi pikku hiljaa katketa. Luovan itsetuntemusprosessin aikana nuoret kertoivat luovilla menetelmillä elämänsä tarinaa, jota tulkittiin yhdessä.

Nuoret asettivat itsensä julkiseen arviointiin järjestämällä näyttelyn teoksistaan. Tällä näyttelyllä oli erittäin suuri yhteiskuntaan osallistava vaikutus, koska koulutuksen alussa valtaosa nuorista koki olevansa yhteiskunnan näkymättömiä kansalaisia, jotka eivät käytä äänioikeutta tai muuten osallistu yhteiskuntaan vaikuttamiseen. Oman näyttelynsä kautta opiskelijat tulivat näkyviksi yhteiskunnan jäseniksi ja saivat palautetta elämästään. Syrjäytyneen nuoren roolista siirryttiin siis, ainakin hetkeksi, aktiiviseksi kansalaiseksi. Nuoret saivat kokemuksen sosiaalisesta identiteetistä, joka rakentuu erilaisten yhteisöjen jäsenyyksistä ja edistää osallisuuden kokemusta eli kuulumista yhteisöön (Nivala 2008, 205).

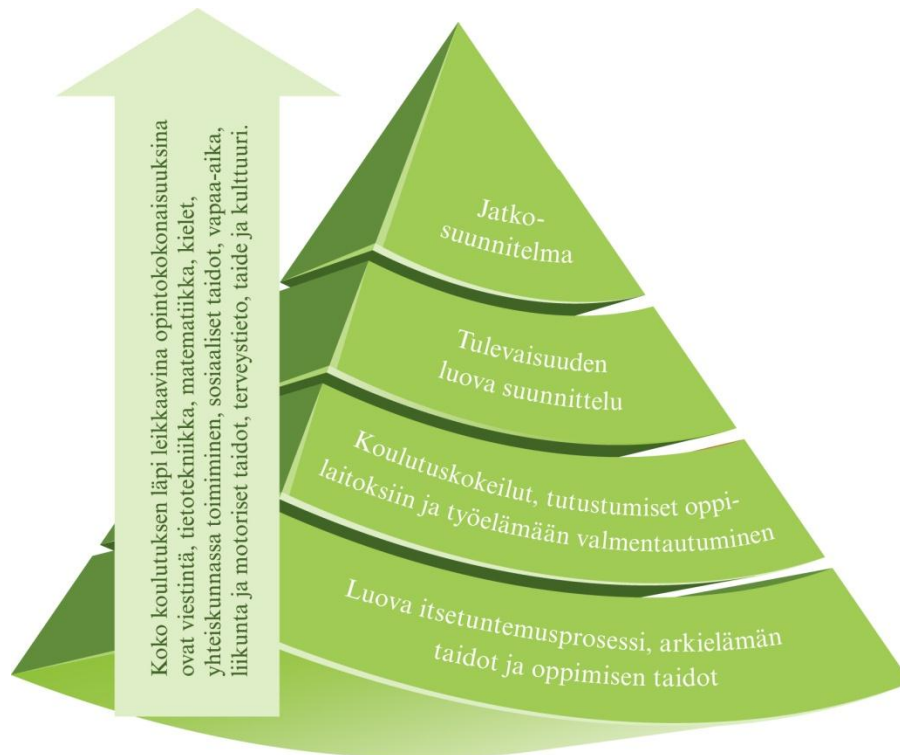
7.1 Luova itsetuntemusprosessi valmentavassa koulutuksessa

Luova itsetuntemusprosessi antaa mahdollisuuden toteuttaa itsetuntemusopintokokonaisuus opiskelijälähtöisesti sekä ryhmätoimintaa tukevasti. Opiskelijat tekevät oman teoksen, mutta yhteinen tekeminen ja näyttelyn rakentaminen antavat mahdollisuuden kokea asioita ryhmässä, antaen ja saaden palautetta vertaisiltaan.

Kuvassa 6 käsitellään luovan itsetuntemusprosessin merkitystä koko valmentavalle koulutukselle. Kolmiossa, joka on minun suunnittelemani havaintokuva, on esitetty valmentavan koulutuksen opintokokonaisuuksia. Alimmalla tasolla olevat opintokokonaisuudet muodostavat koulutuksen pohjan. Seuraavan tason suorittaminen on oman kouluttajakokemukseni mukaan hyvin vaikeaa, jos opiskelija ei tiedosta omia oppimisen mekanismean (oppimaan oppiminen), osaa määritellä itseään (itsetuntemus) tai ei pysty heräämään aamulla (arkielämän taidot). Koulutuksessa koko ajan etenevät opintokokonaisuudet on kuvattu nuolella. Alimmassa laatikossa on opintokokonaisuuksien nimet. Nämä opintokokonaisuudet vahvistavat opiskelijan akateemisia taitoja ja antavat opiskelijalle mahdollisuuden kerrata tietoja taitojaan.

Kaavion kolmiomaisuus kuvaa koulutuksen liikkumasuuntaa ylöspäin kohti terävintä huippua, joka on koko koulutuksen tarkoitus. Jatkosuunnitelma on opiskelijan kanssa yhdessä laadittu suunnitelma, joka tähtää koulutuksen aikana koetun, havaitun ja opitun soveltamiseen. Jatkosuunnitelma sisältää koulutushakuja, työelämämahdollisuuksia ja kuvailua opiskelijasta seuraavaa oppilaitosta tai työpaikkaa varten. Luova itsetuntemusprosessi on osaltaan perusta koko koulutukselle ja ennen kaikkea jatkosuunnitelmalle. Luovan itsetuntemusprosessin kautta opiskelijan tulisi pystyä määrittelemään omia taitojaan ja kehittämisalueita, joita voidaan valmentavassa koulutuksessa ja sen jälkeen vahvistaa. Opiskelijan taitojen määrittelyn kautta hän

saattaa löytää koulutusaloja ja työtä, joita hän ei ole ennen pitänyt mahdollisuutena, mutta kokee niiden olevan itselle sopivia.



KUVA 6 Valmentavan koulutuksen rakentuminen luovan itsetuntemusprosessin rinnalla. (Sulaoja 2011)

Luova itsetuntemusprosessi on yksi menetelmä, jolla nuoren syrjäytymisen kierre voidaan saada katkeamaan. Olennaista on kuitenkin, että opiskelija itse suostuu työskentelyyn. Opiskelijan motivaatio oman elämän työstämistä kohtaan on tärkeä. Opiskelijalla pitää olla halu muuttaa elämänsä ja hänen pitää kokea luova itsetuntemusprosessi mielekkäänä mahdollisuutena. Edellä kuvatussa mallissa ohjaajan ei tarvitse olla taiteen tai luovan työn ammattilainen vaan vankka ohjausosaaja, joka uskaltaa käyttää luovia menetelmiä.

7.2 Luovan itsetuntemusprosessin teoreettisten lähtökohtien valossa

Verrattuna Luovan itsetuntemusprosessin nuoriin Myrsky -hankkeen nuoret ovat kokeneet yhteisölliset elementit tärkeinä. Valmentavan koulutuksen nuoret eivät itse nostaneet koskaan ryhmän merkitystä prosessille tärkeäksi. Toisaalta Luova itsetuntemusprosessi on opiskelijan oma työ, johon saa tukea ohjaajan lisäksi vertaisiltaan, eli toisilta työn tekijöiltä, sikäli kun he pystyvät sitä antamaan.

Myrsky-hankkeeseen osallistuneista 85 % koki, että hankkeella on ollut positiivista vaikutuksia heidän elämäänsä. Vastaajia oli noin 450. (Kotilainen, Siivonen, Suominen 2011, 229). Omaan luovaan kehittämisprosessiin osallistuneita oli huomattavasti vähemmän, mutta kaikki osallistuneet näkivät prosessin vaikuttaneen positiivisesti heidän elämäänsä ja käytännössä tämä käsitys vahvistui kevään 2012 aikana, kun nuoret pystyivät tekemään realistisia jatkosuunnitelmia.

Luovaan itsetuntemusprosessiin osallistuu kerrallaan vain 7-12 nuorta. Vo-lyymi on huomattavasti pienempi kuin Myrsky-hankkeessa. Luovaa itsetuntemusprosessia varten ei tarvita ylimääräistä projektirahaa, vaan se voidaan toteuttaa valmentavan koulutuksen tai minkä tahansa toiminnan puitteissa, jonka tavoitteissa on itsetuntemuksen vahvistaminen. Luovaa itsetuntemusprosessia ohjaamaan ei tarvita ammattitaiteilijaa, vaan riittää toiminnanohjaaja, joka uskoo ja luottaa omaan kykyyn ohjata ja pystyy avaamaan osallistujien lukkiutuneet luovuuden ovet. Omaan kehittämisprosessiin osallistuneiden nuoret keskeyttivät koulutusta aiempia koulutuksia huomattavasti vähemmän. Prosessiin sitoutuneista opiskelijoista kukaan ei keskeyttänyt opintoja.

Second change school -mallissa lähdetään opiskelijan motivaation herättämään työn kautta. Valmentavan koulutuksen ajatus on osallistaa opiskelija ryhmään. Ryhmässä vahvistetaan hänen itsetuntoaan tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Turvallisen yhteisön kannattelemana lähdetään tutustumaan maailmaan työharjoittelun, koulutuskokeilujen ja lopulta uuden opiskelu-

paikan kautta. Luovalla itsetuntemus prosessilla pyritään vahvistamaan opiskelijan uskoa itseän pärjäävänä yksilönä. Verrattuna työorientaatiota vaativaan Second Change School -malliin opiskelijaprofiilit ovat erilaisia. Koulutusmuodot soveltuvat erilaisille opiskelijoille. Valmentavan koulutuksen nuoret ovat usein loukattuja ja ulos jätettyjä. Heidän sitoutumisensa työhön on haastavaa ja vaatii tukea, ohjausta, sekä intensiivistä työskentelyä luovan itsetuntemusprosessin tavoin.

Tässä kehittämishankkeessa konstruktivinen oppimiskäsitys on prosessin pohja. Itsetuntemusprosessin lähtökohtana on opiskelijan oma ajattelu ja oman historian ymmärtäminen. Oman historian ymmärtämistä autettiin tuottamalla oman tarinan kuvaus luovin keinoin. Kouluttaja ja opiskelija kävivät opiskelijan historiaa yhdessä läpi ja kouluttajan rooli oli auttaa opiskelijaa konstruimaan eli havainnoimaan historiasta niitä taitekohtia, jotka johtivat opiskelijan elämää erilaisiin suuntiin. Konstruoidulla myös autettiin opiskelijaa tarkastelemaan historiaansa uudesta näkökulmasta, sekä ajattelemaan ja ymmärtämään historiansa ilmiöitä liittämään ne omiin tunnekokemuksiin.

Opiskelija, jonka itsetunto on vahva, pystyy hahmottamaan oman roolinsa vastuullisena opiskelijana. Vähäinen itsetunto aiheuttaa oppimisprosessiin vähäisiä odotuksia ja näin toiminnan taso jää oppimisessa vähäiseksi (Rausste-Von Wright & Soini 2003, 164). Luovaan itsetuntemusprosessiin osallistui opiskelijoita, jotka tarvitsivat paljon tukea, jotta he voisivat ottaa vastuuta oppimisprosessista. Tuki ei ulottunut ainoastaan itsetuntemusprosessiin vaan läpi koko valmentavan koulutuksen.

Oljemarkin (2011) tutkimus tukee tämän opinnäytetyön oletusta, että nuoren henkilöhistorian tunnistaminen auttaa nuorta suunnittelemaan tulevaisuutta. Tässä opinnäytetyössä keskitytään yksilön oman historian hahmottamiseen ja sen kautta tulevaisuuden rakentamiseen. Itsetuntemusprosessin kautta opiskelijat tulevat historiatietoisiksi, pystyvät liittämään omiin kokemuksiinsa toisia ihmisiä ja ajankohtia, sekä kykenevät tunnistamaan omasta historiastaan merkittäviä jaksoja ja käsittelemään ja ymmärtämään nykytilannettaan paremmin.

Moottoripyörä edustaa aikaa, jolloin minulla oli kavereita, porukka johon kuuluin ja voin hyvin. (opiskelijan analyysia teoksestaan)

Oljemark olettaa, että nuorten ajatukset menneisyydestä vaikuttavat heidän toimintaansa tänään ja asenteeseen tulevaisuutta kohtaan. Nuoren tulevaisuusodotuksiin liittyy myös kysymys omista vaikutusmahdollisuuksista. (Oljemark 2011, 54.) Valmentavan koulutuksen opiskelijoilla on usein taustalla keskeytyneitä tai pitkittyneitä opintoja. Opiskelijalla saattaa olla käsitys, ettei hän ole löytänyt omaa alaansa, vaikka tosiasiaa syy keskeytyksiin saattaa olla masennuksen aiheuttamat oppimisvaikeudet, joiden tiedostaminen saattaa tapahtua vasta itsetuntemusprosessin aikana.

Luovan itsetuntemusprosessin avulla vamos-koulutuksen nuoret lisäsivät minätietoisuuttaan. Itsetuntemuksen lisääntyessä prosessin seurauksena nuoret tiedostivat itsensä paremmin nykyhetkessä. Nuoret ymmärsivät olevansa läsnä tässä ja nyt ja pystyvänsä vaikuttamaan omaan elämään. Prosessin avulla nuoret myös oppivat arvostamaan ja hyväksymään itsensä entistä paremmin. Monet nuoret ymmärsivät olevansa arvokkaita ja hienoja ihmisiä, vaikka elämässä on tapahtunut paljon huonoja valintoja, mutta se ei silti ole vienyt heidän arvokkuutta ihmisenä (Ojanen 1996, 41). Käytännössä itsetuntemuksen ja minätietoisuuden lisääntyminen näkyi opiskelijoissa kykynä suunnitella jatko-opintoja. Prosessin aikana ja sen jälkeen opiskelijat tulivat myös entistä tietoisemmiksi omista oikeuksistaan, joita he osasivat myös vaatia entistä näkyvämmiin valmentavan koulutuksen aikana.

Vamos-valmentavan koulutuksen nuoret eivät pääsääntöisesti kokeneet olevansa osallisia yhteiskunnasta. Opiskelijat määrittivät itsensä opintojen alussa potilaiksi, toimeentulotuen saajiksi tai muuten vain yhteiskunnan ulkopuolella eläviksi ja sen taloudellisesta tuesta riippuvaisena roikkuviksi kadotetuiksi (Tutkimuspäiväkirja 2011).

Opiskelijoiden syrjäytyminen ja osattomuus ilmeni välinpitämättömyytenä päätöksen tekemistä kohtaan. Yhteiskunnan järjestelmää vastustettiin sanoin, mutta sen tarjoamat edut otettiin vastaan. Opiskelijat eivät kokeneet mitään velvollisuuksia yhteiskuntaa tai yhteisöjä kohtaan. Valmentavan

koulutuksen tavoitteena on osallistaa opiskelijoita yhteiskuntaan (Valmentavan koulutuksen OPS 2010, 19).

Vamos-ryhmässä osallisuuden kokemus aloitettiin luovan prosessin suunnitteluvaiheessa eli opintojen alussa. Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä lisättiin tutustumalla ja kiinnittämällä opiskelijoita toisiinsa. Ryhmässä käsiteltiin joka viikko seuraavan viikon sovitut poissaolot, ja viikon toimintaa suunniteltiin yhdessä. Kuukaudessa opiskelijat sitoutuivat ryhmänä toisiinsa ja kantoivat vastuunsa ryhmän jäseninä. Opiskelijat saivat osallisuuden kokemuksen. He olivat osa yhteisöä, jossa he saivat vaikuttaa toimintaan, mutta haasteena oli edelleen osallistua luokan ulkopuoliseen toimintaan. Osallistuminen edellyttää turvallista ympäristöä ja riittäviä mahdollisuuksia osallistua (Nivala 2010, 114). Luovan itsetuntemusprosessin kautta opiskelijat kiinnittyivät toisiinsa entistä tiiviimmin. Itsetuntemusprosessi osallisti yhteiskuntaan, koska nuoret tulivat näkyviksi teoksillaan näyttelyssä.

Nuoret sitoutuivat prosessiin, joka kesti vähintään viisi kuukautta, ja jonka aikana he muodostavat luottamussuhteen ohjaajaan sekä toisiin osallistujiin. Prosessi toi tekijälle käsityksen omasta elämäkulusta. Prosessin tarkoitus olisi myös paljastaa nuorelle hänen oman historiansa merkittäviä tilanteita, jotka olivat käänteentekeviä hyvässä tai pahassa. Ohjaajan roolina oli kannustaa opiskelijaa kohtaamaan historiansa ja tarkastella sitä yhdessä havainnoiden voimaantumisen näkökulmasta. Prosessin jälkeen nuoren vierellä kulkeminen on välttämätöntä, jotta itsetuntemusprosessin kautta tuotettu tieto voidaan tuoda osaksi nuoren arkipäivää ja hyväksyä osaksi elämää.

Nuoren osallisuutta lisää henkilökohtaisten vahvuuksien tukeminen ja sitä kautta motivoiminen osallistumaan. Laajempi, aktiivinen osallistuminen esimerkiksi yhteiskunnan toimintaan tai seuraavan opiskelupaikan opiskelijajyhdistystoimintaan vaatii nuorelta myös osallistumisen kokemisen merkityksellisenä. (Nivala 2010, 116.)

Opiskelijat kokivat erilaisia ääritunteita luovan prosessin aikana. Prosessi oli heille yhteinen, ja se lisäsi ryhmään kuulumisen tunnetta, koska näyttelyn rakentamiseen liittyi paljon yhteistä tekemistä ja näyttelyn jälkeen ryhmä pystyi antamaan toisilleen palautetta ja kannustamaan toisiaan. Näyttelyn

kautta opiskelijat tekivät itsensä näkyväksi ihmisille laittamalla teoksensa julkisesti arvosteltaviksi eteen. Prosessin kautta opiskelijat voimaantuivat, mikä tuli näyttelyn jälkeen esiin tulevaisuuspuheen lisääntymisenä, positiivisena asenteena jatkosuunnitelmaa ja omia teoksia kohtaan.

7.3 Itsetuntemusprosessin merkitys koulutukselle ja yhteiskunnallisesti

Valmentavassa koulutuksessa itsetuntemusprosessin merkitys on ilmeinen. Vertaaminen aiempiin Vamos-koulutuksiin, joissa kohderyhmä on ollut samanlainen kuin tässä prosessissa, osoittaa, että viisi kuukautta kestävä itsetuntemusprosessi on tehokas tapa sitouttaa nuoret työstämään omaa tulevaisuuttaan. Aikaisemmissa Vamos-koulutuksissa nuoret eivät ole sitoutuneet valmentavan koulutuksen aikana koulutuskokeiluihin niin hyvin kuin itsetuntemusprosessin sisältävässä koulutuksessa. Aikaisemmin koulutuskokeiluissa on käynyt yksi opiskelija ryhmää kohden. Itsetuntemusprosessiin osallistujista kolme kävi koulutuskokeilussa. Jatkosuunnitelman tekeminen on aiemmissa ryhmissä ollut nuorten mielestä ahdistavaa, mutta itsetuntemusprosessin jälkeen nuoret ovat olleet positiivisen innokkaita suunnittelemaan tulevaisuuttaan. Merkittävin ero itsetuntemukseen osallistuneiden ja aiempien koulutusten välillä on koulutuksen läpäisyaste. Aiemmissa koulutuksissa kymmenestä aloittaneesta todistuksen sai 1-3 opiskelijaa. Muut aloittaneet keskeyttivät opinnot erilaisten syiden vuoksi. Itsetuntemusprosessiin osallistuneista opiskelijoista kuusi sai todistuksen ajallaan, ja kahden nuoren opiskeluaikaa pidennettiin.

Itsetuntemusprosessi kiinnitti opiskelijat valmentavaan koulutukseen ja sen tarjoamiin jatkosuunnitelmien työstämisen menetelmiin eli ammatilliseen koulutukseen tutustumiseen, joka johtaa todennäköisesti opiskelijan sitoutumiseen jatkosuunnitelman tekemiseen. Näin ollen aikaisemmin koulutuksessa toteutetut irralliset tehtävät itsetuntemuksen lisäämiseksi eivät ole sitouttaneet opiskelijaa samassa määrin kuin luova itsetuntemusprosessi.

Yhteiskunnallisesti on merkittävää todeta, että syrjäytyneiden nuorten kanssa tehtävät työt, jonka tavoitteena on osallistaa heitä vastuullisiksi kansalaisiksi, on hidasta ja vaatii resursseja. Valmentavan koulutuksen aikana toteutettu itsetuntemusprosessi kannattelee nuorta valmentavan koulutuksen ajan. Nuori voimaantuu koulutuksessa ja hakeutuu jatko-opiskeluun. Yhteys luotettavaan ihmiseen valmentavassa koulutuksessa katkeaa tai harvenee, ja nuori on jälleen vaarassa syrjäytyä, jos tuki ei ole riittävää nuoren elämässä. Valmentavan koulutuksen aikana tavoitteena on rakentaa nuorelle riittävää tukiverkostoa, jotta nuoren siirtyminen seuraavaan vaiheeseen on mahdollista. Itsetuntemusprosessin avulla ohjaaja voi saada käsityksen nuoren tuen tarpeesta.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä kehittämishankkeessa kehitettiin mallia luovasta itsetuntemusprosessista ja opiskelijoiden luova ilmaisu oli keskiössä. Opiskelijoiden tehtävänä oli ilmaista omaa historiaansa luovilla keinoilla perinteisten koulumaisten kirjoitelmien sijaan. Varsinaista opetusta luovuudesta opiskelijat eivät saaneet ennen prosessin aloittamista. Luovuuden teorioita pohdittiin vasta luovan prosessin lopussa. Opiskelijoiden kanssa harjoiteltiin luovaa ilmaisua muutamilla lyhyemmillä tehtävillä ennen varsinaisen itsetuntemusprosessin aloittamista. Kaikki harjoitustehtävät olivat kuvaan perustuvia, joten luonnollista oli, että opiskelijat valitsivat ilmaisumuodokseen kuvallisen ilmaisun. Kaikki opiskelijat tekivät teoksensa omista kuvista ja teksteistä sommittelemalla.

Monelle valmentavan koulutuksen opiskelijalle luovuus oli vaikea löytää itsestään. Etukäteen opiskelijat määrittivät itsensä ei-luoviksi. Prosessin aikana opiskelijat saivat palautetta ohjaajalta, ja heidän luovuuttaan tuettiin

kannustamalla ja ohjaamalla. Prosessin lopussa kaikki opiskelijat olivat ylpeitä saavutuksestaan ja kokivat ylittäneensä itsensä luovuudessa. Tämä tuli ilmi opiskelijoiden kanssa pidetyissä palautekeskusteluissa. Luovuuden hyväksyminen itsessä oli opiskelijoille tärkeä saavutus, koska se teki mahdolliseksi ajatella asioita toisin kuin ennen on ajatellut. Ohjauksellisesti tätä kokemusta tulee opiskelijoilla vahvistaa, jotta luovuus voidaan ottaa käyttöön muussakin elämässä kuin taiteellisessa ilmaisussa, esimerkiksi ammatinvalinnassa.

8.1 Luovan itsetuntemusprosessin ohjaaminen

Tässä mallissa kouluttajan ja opiskelijan avoin vuorovaikutus on tärkeässä osassa. Kouluttajan on kyettävä antamaan opiskelijalle valta päättää omista asioistaan. Kyseessä on siis voimaannuttava prosessi, jossa opiskelijan itsemääräämisoikeus ja päätösvalta on opiskelijalla.

Luovan itsetuntemusprosessin ohjaaminen vaatii ohjaajalta kykyä empatiaan, taitoa kuunnella, tukea ja kannustaa nuorta ja opettajan vallasta luopumista. Ohjaajan pääasiallinen tehtävä luottaa itsetuntemusprosessiin osallistujan omaan kykyyn ilmaista itseään, auttaa ilmaisun vaihtoehtojen valinnassa sekä hellästi ohjata prosessiin osallistujaa, jos tämä on asettamassa itsensä liian tunnistettavasti esille.

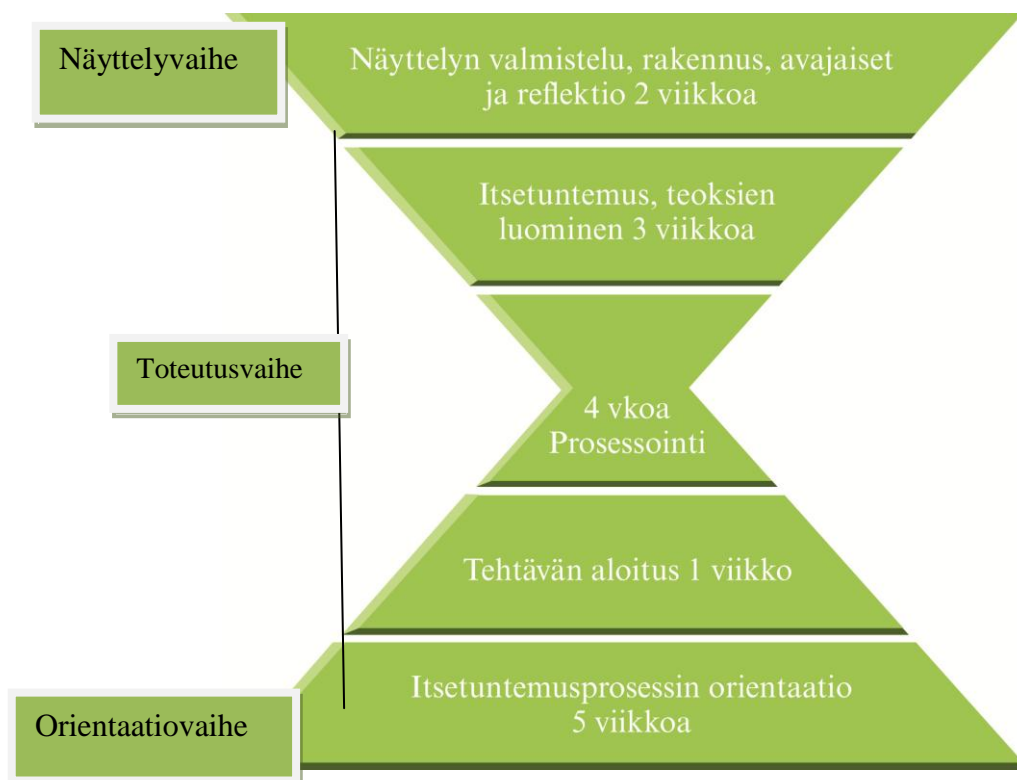
Luovan prosessin tarkoitus on tuoda oma elämä ja minuus esille, mutta samalla kätkeä osallistujien haavat ja kipukohtat taiteen taakse, niin ettei katsoja niitä välttämättä tunnista. Ohjaaja herättelee nuorten luovuuden ja tukee luovassa ilmaisussa. Prosessin lopussa ohjaajan tarkoitus on iloita nuorten kanssa valmiista töistä ja siitä rohkeudesta, jota työn tekeminen ja esille laittaminen vaati.

Ohjaus vaatii ohjaajalta henkilökohtaista suhdetta jokaisen ohjattavan kanssa. Käytännössä ohjaajan ensisijainen tarkoitus on olla ihminen (Skinnari 2004, 199), johon opiskelija voi luottaa, joka ohjaa ja on valmis kuuntelemaan, kun prosessi on herkässä vaiheessa. Ohjauksen tulee olla opiskelijaa

kunnioittavaa, koska parhaimmillaan ohjaajan kunnioittava asenne ilmenee opiskelijan kokemana turvallisena ympäristönä ilmaista itseään ja kasvaa (Skinnari 2004, 98). Itsetuntemusprosessin ohjaajan on uskottava, että ihmisessä on jokin tarkoitus, jota kasvatuksessa autetaan esiin (Skinnari 2004, 75). Ohjaajan on autettava esiin jotain sellaista, mitä opiskelija ei useinkaan itse usko olevan olemassa.

8.2 Itsetuntemusprosessin mallinnus

Kuvassa 12 esitän luovan itsetuntemusprosessin kaaviomallin. Malli kuvaa prosessin intensiivisyyttä. Kaventuminen kuvaa opiskelijan ajankäyttöä ja intensiivisyyttä prosessin eri vaiheissa. Ohjaajan tulee olla koko prosessin ajan tiiviisti kiinni prosessissa ja etenkin prosessointijakson aikana huolehtia opiskelijoiden prosessoinnista muistuttamalla prosessista.



KUVA 12. Luovan itsetuntemusprosessin malli

Kuvaa luetaan alhaalta ylöspäin. Malli on jaettu viiteen osaan, jotka kuvaavat prosessin vaiheita. Laatikoiden paksuus kuvaa prosessia tekijän kokonaisvaltaista keskittymistä prosessiin eri vaiheissa. Prosessin alussa ohjaus on kokonaisvaltaista ja vaatii ohjaajalta kykyä innostaa, tukea ja ohjata prosessia käyntiin. Lisäksi ohjaajalta vaaditaan selkeää ilmaisua ja avointa vuorovaikutusta, jotta tekijät ottavat prosessin omakseen. Ohjaajan rooli on alussa suuri, koska prosessi vaatii onnistuakseen kannattelijan ja tekijöiden tukijan ja selkeää ohjausta.

Osallistujat keskittyvät orientaatiovaiheessa kokonaisvaltaisesti prosessiin, koska prosessissa he tuottavat teoksen itsestään. Hyvän ohjauksen tuella osallistuja aktivoituu prosessoimaan elämäänsä ja saa ajatuksia teoksensa elementeistä. Muutamit itsetuntemusprosessiin osallistuneet opiskelijat kertoivat jälkikäteen, että orientaatiovaiheessa teoksen liittyvää pohdintaa ja oman historian prosessointia tapahtui jopa unissa.

Toteutusvaiheen aloitusjakso on kestoaltaan lyhyt, mutta intensiivinen. Aloitusjaksolla keskitytään ohjauksellisesti jo konkreettiseen tekemiseen ja ohjaus painottuu menetelmien valintaan ja materiaalin valinnan ohjaamiseen. Tässä vaiheessa varsinainen teoksen ideointi on tekijän vastuulla. Tarvittaessa ohjaaja ottaa aktiivisen roolin, jotta kaikki saavat teokset alkuun.

Prosessointivaiheessa teoksen tekijät ohjataan keskittymään muihin asioihin kuin itsetuntemusprosessiin. Valmentavassa koulutuksessa se tarkoitti työharjoittelua, mutta muissa yhteyksissä voidaan ottaa eri teemoja käsittelyyn prosessointijakson ajaksi. Prosessointijakson tarkoituksena on kypsyttellä ideoitaan itseohjautuvasti ja alitajuisesti. Ohjaajan tehtävä on varmistella kysymällä ja muistuttamalla teoksen tekijöitä, että prosessi pysyy mielessä.

Ohjauksen merkitys ja laajuus alkaa kasvaa teoksien luomisen vaiheessa. Tekijät tarvitsevat usein ohjausta käytännön toteutukseen, valitsemansa menetelmän työstämiseen sekä kannustusta luovaan ilmaisuun. Tässä vaiheessa ohjaajan on myös varauduttava ottamaan vastaan erilaisia kielteisiä tunteita, joita prosessi itsessään synnyttää. Kielteiset tunteet on usein helppo kohdis-

taa ohjaajaan. Opiskelijoiden tulee pystyä orientoitumaan uudelleen ja keskittymään prosessiin intensiivisesti, jotta teokset valmistuvat.

Teoksen luominen on tekijälleen helppoa, jos hän pystyy sitoutumaan edellä oleviin vaiheisiin. Tässä vaiheessa tekijällä pitäisi olla idea siitä, mitä hän tekee, sekä menetelmä selvillä. Teoksen luomisen vaiheessa tekijässä saattaa kuitenkin aktivoitua tunnepuolen reaktioita, jotka vaativat ohjausta.

Näyttelyvaiheen ohjaus on kokonaisvaltaista prosessin hallintaa. Näyttelyn yleisjärjestelyt vaativat tekijää, jonka rooliin ohjaajan on syytä sitoutua, koska teoksen tekijät ovat mukana prosessissa henkilökohtaisilla teoksilla ja saattaa olla, että heidän kykynsä keskittyä yleisjärjestelyihin ei ole mahdollista. Ohjaajalla on myös näyttelyvaiheessa tärkeä tukijan, kannustajan ja innostajan rooli. Ohjaajan tehtävä on myös näyttelyn jälkeen käydä reflektioivaa keskustelua teoksen tekijöiden kanssa. Reflektioivan keskustelun tarkoitus on antaa teoksen tekijälle palaute, kuulla, miten tekijä on kokenut prosessin ja mitä hän on oppinut ja sitoa koko prosessi tekijän arkeen voimauttavana elementtinä. Käytännössä ohjaajan tulee nostaa teoksesta voimaa antavia elementtejä ja positiivisia asioita, joista tekijä voi arjessaan saada voimaa ja kannustusta.

Prosessin alussa on tärkeää rakentaa luottamus prosessiin osallistuvien kesken ja suhteessa ohjaajaan. Luottamus rakennetaan yhteisten pelisääntöjen, yhdessäolon ja toiminnallisen tekemisen kautta. Luottamusta lisää myös positiivinen palaute ja kannustaminen, jotka ovat tärkeitä asioita läpi itse-tuntemusprosessin. Ohjaus on tehokkainta toteutusvaiheen aloitusjaksolla ja prosessin näyttelyvaiheessa. Ohjauksen laatu ja määrä riippuvat prosessiin osallistuvien nuorten tarpeesta. Ohjauksen määrän arvioinnissa on tärkeää, että ohjaajaa tuntee ohjattavat ja ryhmä luottaa toisiinsa ja ohjaajaan.

Näyttelyyn osallistuminen oli teoksen tekijälle tärkeän osallisuuden kokemus. Teoksen tekijä tuo itsensä julkisesti esiin teoksellaan ja osallistumalla avajaisiin. Avajaiset on julkinen tilanne, jonne on kutsuttu verkostoja, lehdistöä ja läheisiä. Teoksen tekijä näkee osallistujien reaktioita ja saa suoraa tai epäsuoraa palautetta teoksestaan eli itsestään. Epäsuoran palautteen hän voi saada kuuntelemalla keskusteluita tai saamalla sen ohjaajalta, jonka tär-

keä tehtävä avajaisissa on edustaa nuoria, kuunnella palautetta ja välittää se nuorille. Näyttelyssä osallisuuden kokemus liittyy yhteisöön kuulumisen kokemukseen (Nivala 2008, 172). Nuoret ovat omassa kokemusmaailmassaan eläneet marginaalissa. Näyttelyssä he asettuvat teoksiensa kautta ympäröivän yhteisön arviotavaksi ja saavat osakseen hyväksyntää, rohkaisua ja näkyvyyttä. Heille muodostuu yhteisöön oma paikka ja rooli. Osallisuus yhteisöstä siis lisääntyy.

Näyttelyn jälkeen osallisuuden kokemusta tulee vahvistaa. Prosessin ohjajalla on osallisuuden vahvistamisessa iso rooli. Nuorille pitää järjestää näyttelyn jälkeenkin osallisuuden mahdollisuuksia, heidän valmiuksia osallistua yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan tulee vahvistaa ja yhteisöön kuulumisen kokemuksia kartuttaa (Nivala 2008, 169).

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä kehittämishankkeessa toimintaympäristö on antanut selkeät puitteet kehittää itsetuntemusopintokokonaisuutta. Kouluttajana pystyin kehittämään toimintaa opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat ottivat kehittämistehtävän mielellään vastaan ja selvästi nauttivat toiminnallisesta tekemisestä. Opiskelijat kykenivät toiminnallisen tekemisen reflektioon ja pystyivät antamaan palautetta. Kouluttajan ja opiskelijoiden välillä oli avoin vuorovaikutus.

9.1 Kriittistä tarkastelua ja kehittämistä

Riskejä mallin testaamisessa oli useita. Opiskelijat olisivat voineet kieltäytyä koko tehtävästä. Opiskelijoille tehtävä olisi voinut olla liian haastava ja se olisi jäänyt kesken. Itsetuntemusprosessi olisi voinut viedä liikaa aikaa koulutuksesta, jolloin jokin toinen opintokokonaisuus olisi jäänyt toteuttamatta.

Prosessin suunnitteluvaiheessa minulla oli suurpiirteinen käsitys opiskelijoista syksyllä 2011. Suunnittelin toimintaa sen mukaan, mitä tiesin opiskelijoista haastattelun pohjalta. Toteutuksessa ei koettu edellä esittämiäni skenaariorioita. Tämä johtuu käsitykseni mukaan työkokemuksen tuomasta arviointikyvystä. Ohjaajana tunnistan mahdollisuuteni rajat, mikä on tämän tyyppisessä prosessissa tärkeää, koska testihenkilöt ovat monia epäonnistumisia ja keskeytyksiä kokeneita sisäisesti haavoittuneita ihmisiä, joiden itsetuntemusta oli tarkoitus kohottaa eikä latistaa.

Valmentavan koulutuksen opetussuunnitelma on selkeä, mutta jättää varaa luovalle toteuttamiselle. Luovan itsetuntemusprosessin kehittämisen kautta syntyi opiskelijoita hyödyttävä koulutusmalli, joka on toteutettavissa myöhemminkin. Mallin siirrettävyys muihin yhteyksiin on myös mahdollista.

Todennäköisesti malli kehittyy ja jalostuu jokaisen toteuttajan käsissä, ja se olisi myös suotavaa.

Kirjallisten lähteiden käytössä olen määritellyt ensin tarpeet. Opinnäytetyön idean syntymisen jälkeen olen määritellyt itse teoreettisia tarpeita, lisäksi olen kuunnellut ohjaajien, kollegojen ja opiskelutovereiden ideoita teoriataustan kartoittamiseksi. Työn ohella opiskelussa kollegoilta saa hyviä vinkkejä ja hakusanoja, joilla pystyy suorittamaan aktiivista uuden tiedon etsintää, arviointia ja olemassa olevan tiedon hyödyntämistä (Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä 2010, 14). Tiedonhankinnassa kriittinen tarkastelu on olennainen osa tutkimustyötä, sillä teorian tiedon pitää oleellisesti liittyä tutkimukseen (Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä 2012, 13). Tässä opinnäytetyössä olen etsinyt erilaisia teorialähteitä luovaan itsetuntemusprosessiin.

Tutkimuksellisesti olisi saattanut olla hyvä, että tähän kehittämishankkeeseen olisi osallistunut ulkopuolinen kehittäjä parikseni. Tutkimuksellisen ulottuvuuden saavuttaminen osoittautui lopulta melko haastavaksi tehtäväksi. Prosessi tempaisi mukaansa ja sen tarkastelu sisältäpäin ulkopuolisen oli paikoin erittäin hankalaa. Jatkossa oman työn kehittämisessä haluaisin käyttää ulkopuolista kehittäjäkumppania. Tämä saattaisi toteutua esimerkiksi Diakonia-ammattikorkeakoulun sosionomi amk opiskelijoiden työharjoittelun ja opinnäytetyön yhdistelmänä valmentavassa koulutuksessa.

9.2 Kehittämishankkeen eettisyys

Kehittämistyön eettinen lähtökohta on ajatus osallistuvien nuorten kunnioittamisesta, tasa-arvoisesta vuorovaikutuksesta ja oikeudenmukaisuudesta. Kehittämistyössä eettisyys pitää olla asenteena, jolla kehittäjä kohtaa kehittämisen haasteet ja tutkittavan ryhmän. Kehittämisen tulee olla kaikilta osin läpinäkyvää aineiston, analyysin ja tulosten suhteen. (Eerola-Ockenström, Kalmari & Kiviranta 2010, 11–12.)

Luovassa itsetuntemusprosessissa Helsingin Diakonissalaitoksen arvot tulivat esiin opiskelijoiden itsemääräämisoikeuden kunnioittamisena ja yksityisyyden suojaamisena. Opiskelijoiden kaikkia teoksia ei voitu käyttää tämän raportin kuvituksena, koska niissä on liikaa tunnistettavia elementtejä. Teosten käyttäminen olisi ollut yksityisyyttä loukkaavaa. Opiskelijat olisivat antaneet luvan teosten käyttöön, mutta keskustelujen jälkeen he ymmärsivät päätöksen.

Opettajana ja tutkijana jouduin arviomaan opiskelijoiden yksityisyyden suojaamista vaativia toimenpiteitä. Kehittämistoiminnan tulee olla ihmistä kunnioittavaa ja oikeudenmukaista (Eerola-Ockenström, Kalmari & Kiviranta 2010, 11). Keskustelu opinnäytetyön eettisyydestä oli hyvä oppimiskokemus opiskelijoille. He ymmärsivät melko nopeasti, että opinnäytetyö jää kaikkien luettavaksi ja se saattaa olla heille haitallista joskus tulevaisuudessa.

Opettaja tutkijana on eettisesti haasteellinen tilanne, kun tutkimus tai kehittämistyötä tehdään opiskelijoiden kanssa. Kyseessä on valtasuhteiden asettama ongelma. Tutkittavan äänen ja mielipiteen säilyminen prosessissa voi olla haastavaa. (Nurmenniemi 2010, 27; 30–31.)

Tässä kehittämishankkeessa oli mukana kaksi alaikäistä nuorta, joiden vanhempien kanssa käytiin prosessiin osallistuminen läpi sekä suullisesti ja pyydettiin kirjallinen suostumus.

Nuorten kanssa puhuttiin prosessin vapaaehtoisuudesta koko syksyn ajan. Keväällä 2012 käytiin viimeiset keskustelut prosessiin osallistumisesta. Prosessin aikana kaksi opiskelijaa ilmoitti, etteivät he halua olla mukana opinnäytetyössä. Muutamaa päivää myöhemmin opiskelijat muuttivat jälleen mieltänsä ja tulivat mukaan prosessiin.

Eettisyys toteutui suunnitelmien mukaan. Opiskelijoiden kommentit tässä raportissa on julkaistu heidän luvallaan. Opiskelijat ovat lukeneet tämän raportin alustavan version keväällä 2012 ja antaneet palautetta. Heidän palautteensa pohjalta on poistettu kaksi kohtaa. Kevään 2012 versiossa oli jo kaikki tieto, mutta se oli eri tavalla jäsenneiltyä. Opiskelijoista ei ole koko

prosessin aikana käytetty nimiä ja numeroitakin on vain reflektionalyysissa. Opiskelijoiden sukupuolta, kansalaisuutta tai erityisopetuksen perustetta ei selkeästi ilmaista tässä raportissa.

Luovan itsetuntemusprosessin toteuttamisessa oli eettisenä haasteena myös opiskelijoiden arkaluontoisten aineistojen käsittely. Opiskelijat tuottivat kirjallista materiaalia, jossa heidän yksityisyytensä oli vaarassa. Kouluttajana olen tottunut säilyttämään opiskelijan arkaluontoista materiaalia työpaikan ohjeiden mukaan työpisteellä ja kahden lukon takana. Huoneen ovi on lukossa ja huoneessa on lukollinen kaappi. Näin toimin myös opiskelijoiden tuottamien materiaalien kanssa. Käsittelin niitä työpaikalla ja jätin ne aina lukolliseen kaappiin.

Opiskelijoiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS) sisälsivät paljon materiaalia, jota olisi voinut käyttää kehittämishankkeessa. Ne ovat kuitenkin salassa pidettävää, joten tutkijana en edes harkinnut sen käyttämistä.

Eettisenä ongelmana kehittämistyössä olisi voinut tulla itsetuntemusprosessin ajankäytön laajeneminen toisiin opintokokonaisuuksiin. Käytännössä asia järjestyi jo keväällä 2011, jolloin olin koulutussuunnittelijan kanssa sijoittanut itsetuntemusopetuksen prosessin kanalta oikeisiin kohtiin lukujärjestyksessä.

Luovien menetelmien käytössä on aina omat eettiset riskinsä. Opiskelijoiden tunnistettavuus teoksista on aina mahdollista. Tämän olen koettanut minimoida käyttämällä melko alhaista resoluutioita liitteen kuvissa. Prosessiin itseensä liittyi suuri eettinen haaste. Opiskelijat olisivat voineet mennä liian syvälle kipeisiin menneisyyden haavoihin. Pahimmillaan olisi voinut seurata psyykinen romahdus. Tätä tiedostettua asiaa varten olin varautunut siten, että kävin joka päivä loppukeskustelun kaikkien kanssa päivän loppuksi. Keskustelussa kuulosteltiin opiskelijan tunnelmaa, ja jos se oli alavireinen tai muuten huolestuttava, niin keskusteluapua olisi ollut tarjolla oppilaitoksen psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa. Tähän apuun ei tarvinnut tukeutua. Ryhmän kanssa myös puhuttiin prosessin tavoitteesta, joka oli katsoa menneisyyttä ja sen tapahtumia vain sen verran, että on mahdollista suunnitella

tulevaa. Kävimme keskustelua myös siitä, että itsetuntemusprosessi ei ole terapiaa enkä minä terapeutti. Toiminnan tarkoitus oli kaikille opiskelijoille selvä.

Luovaan itsetuntemusprosessiin liittyi lukuisia eettisiä riskejä, mutta niistä kaikista selvittiin turvallisesti ja opiskelijaa kunnioittavasti.

Helsingin Diakonissalaitoksen eettinen toimikunta on puoltanut ja Helsingin Diakoniaopiston rehtori Kristiina Lappi on myöntänyt luvan tämän kehittämishankkeen tekemiselle. Liitteessä 2 on nähtävissä opiskelijan kirjallinen suostumus osallistua prosessiin.

9.3 Luovan itsetuntemusprosessin käyttäminen toisessa toimintaympäristössä

Itsetuntemusprosessi on siirrettävissä erilaisiin toimintaympäristöihin työvälineeksi. Tässä opinnäytetyössä prosessiin osallistui nuoria, mutta menetelmää voi soveltaa erilaisiin kohderyhmiin, joilla on taustalla erilaista elämänkokemusta.

Itsetuntemusprosessi vaatii ryhmän jäseniltä sitoutumista toisiin ja prosessin eri vaiheisiin. Prosessin pitäisi aina olla tavoitteellinen, jotta se vastaa tarkoitusta. Luovalla prosessilla tulisi siis olla joku syy, miksi sitä tehdään. Toisaalta taiteen avulla voidaan tehdä löytöretki itseen ja katsella, kuka minä olen, ja katsoa, mihin löydökset johtavat (Ahonen 1994, 19). Näin ollen tavoite voi olla vain löytöretki itseen. Luotan siihen, että jokainen ryhmää ohjaava ammattilainen pystyy arviomaan, soveltuuko luova itsetuntemusprosessi omalle ryhmälle.

9.4 Lopuksi

Luova itsetuntemusprosessi ja kehittämishanke toteutettiin osana arkityötäni valmentavassa koulutuksessa. Itsetuntemusprosessi ei olisi toteutunut ilman oppinäytetyön viitekehystä. Koulutuksen parissa työskentelevät tiedostavat koulutuksen suunnitteluun liittyvän aikapulan.. Tässä prosessissa otin suunnitteluun aikaa sekä työstä että opiskelusta.

Kehittämishankkeen hyöty on omalle työlle ilmeinen. Luova prosessi on käytössä ryhmässäni seuraavana syksynä uusien opiskelijoiden kanssa. Samaan aikaan suunnittelen luovaa jatkoprosessia opiskelijan jatkosuunnitelman tueksi. Luovan itsetuntemusprosessin generoiva vaikutus, eli missä määrin hanke tuottaa uusia ideoita ja hankkeen aiheita, on ilmeinen (Anttila 2001, 151). Kollegat ovat olleet hyvin kiinnostuneita prosessista. Todennäköistä on, että heillä on käytössä samanlaisia menetelmiä ensi lukuvuonna. Luovaan itsetuntemusprosessiin kuuluu myös näyttely, jonka kautta tieto prosessista leviää. Tämä oli havaittavissa ”Minun maailma” -näyttelyn avajaisissa, jossa erilaisia ryhmiä ohjaavat toimijat pohtivat vastaavan toiminnan aloittamista. Uskon, että tämän kirjallisen tuotoksen avulla luova itsetuntemusprosessi generoituu edelleen

Koko kehittämishankkeen kannalta olennaista on, että luovan itsetuntemusprosessi mallin testaaminen tuotti paljon hyvää ja rohkaisevaa tulosta. Nuoret pystyivät sitoutumaan prosessiin. Käytännössä nuoret tarvitsivat luotettavan ohjaajan, joka antaa selkeät ohjeet, tukee, kun on vaikeaa ja kannustaa, kun on jumissa.

Ohjattuna toimintana ja hyvällä tuella syrjäytyneet ja monesti epäonnistuneet nuoret saivat osallisuuden kokemuksen. Itsetuntemusprosessi vaatii kuitenkin ohjaajalta taitoa ja kykyä olla läsnä nuoren teoksen parissa ja auttaa häntä eteenpäin ajattelemalla toisin sekä rohkaisemalla kohtaamaan omaa historiaansa. Ohjaajan ei tule lannistua, vaikka kaikki eivät prosessiin pystyisikään. Ohjaajalta vaaditaan myös taitoa tunnistaa, kenelle menetelmä soveltuu.

Syksyn 2011 ohjasin opiskelijoille edellä kuvattua luovaa itsetuntemusprosessia. Itselläni ei ollut aktiivista vierellä toteuttavaa roolia, vaan pysyttelin koko prosessin ajan ohjaajana. Prosessin toteutus opetti minulle, miten voimakkaita viestejä nuoret ovat valmiita meille aikuisille antamaan, jos me haluamme ottaa vastaan. On ollut hienoa toimia ohjaajana lahjakkaille avoimille ja rehellisille nuorille, joita elämä ei ole kohdellut heidän arvoleen sopivalla tavalla. Luova itsetuntemusprosessi osoitti minulle, että luovuus voimavarana on meissä kaikissa (Ahonen 1994, 23). Tämän ajatuksen minulle todistivat seitsemän luovaa opiskelijaani, jotka osoittivat sen minulle hienolla tavalla syksyn 2011 aikana.

Lähteet

- Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ahokas, Marja; Lähteenoja, Susanna; Myyry, Liisa; Pirttilä-Backman, Anna-Maija; 2005. Arvot moraali ja yhteiskunta. Helsinki: Gaudemus
- Ahonen, Heidi 1994. Löytöretki itseän. Tampere: Kirjayhtymä.
- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Anttila, Pirkko 2001. Se on projekti – vai onko? Kulttuurialan tuotanto- ja palveluprojektin hallinta. Hamina: Akatiimi oy
- Anttila, Pirkko 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy
- Barry, Monica (toim.) 2005. Youth policy and social inclusion critical debates with young people. London: Routledge
- Chamberlin, Judi 1997. A Working definition of empowerment. Psychiatric Rehabilitation Journal.
- Eerola-Ockenström, Leena; Kalmari, Arja & Kiviranta, Mervi 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. 5. uudistettulaitos. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C katsauksia ja aineistoja 17.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Vastapaino.

Hakkari, Johanna 2005. Suomalaisten nuorten historiakulttuuri Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä. Helsingin Yliopisto. Humanistinen tiedekunta, historian laitos. Pro Gradu Saatavissa: <http://www.hyol.fi/assets/files/Opetuksen%20tueksi/Suomalaisen%20nuorten%20historiakulttuuri.pdf>

Heikkinen L. T. Hannu 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito – Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu L.T. & Jyrkämä, Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Siinä tutkija missä tekijä. Toimittanut Heikkinen Hannu, Huttunen Rauno & Moilanen Pentti. Jyväskylä: Atena.

Helsingin Diakonissalaitoksen säätiö. Vuosikertomus 2010.

Huhtala, Katja; Lehtinen, Maria; Pesonen Aino-Elina 2010. Kouluvalmiuksien tukeminen pienryhmätoiminnan avulla. Teoksessa (toim.) Hyväri, Susanna; Laine, Terhi & Vuokkila-Oikonen, Päivi (toim). 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi, 49-66

Huovinen Terhi & Rovio Esa 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Hannu Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94-113.

Hyväri, Susanna; Laine, Terhi & Vuokkila-Oikonen, Päivi (toim). 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi

Juvonen, Tarja 2010. Etsivä työ nuorten tukimuotona teoksessa (toim.) Hyväri, Susanna; Laine, Terhi & Vuokkila-Oikonen, Päivi (toim). 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi, Hyväri, Susanna; Laine, Terhi & Vuokkila-

Oikkonen, Päivi (toim). 2010. Syrjäytymistä vastaan sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi, 73

Kalliopuska, Mirja 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.

Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino

Kotilainen, Sirkku; Siivonen, Katariina & Suominen Annikki 2011. Iloa ja voimaa elämään Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Lappalainen, Hanna 2009. Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuus yhteishakuvalintojen kautta tarkasteltuna : koulupudokkuus riskin yhteys oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin, koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin. Helsingin Yliopisto. käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, Erityispedagogiikka. Pro Gradu Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20111>

Linna, Eeva-Kaisa & Jansen, Jacques Second change schools evaluation final report august 2000. Saatavissa <http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/reppeda.pdf>

Lubart, T. I. 1999. Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity Cambridge: Cambridge University Press.

Mannermaa, Tuomo 1995. Kaksi rakkautta. Johdatus Lutherin uskonmaailmaan. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 194. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.

Maslow, Abraham 1971. The Farther Reaches of Human Nature. Viitattu 12.3.2012. <http://books.google.fi/books?id=QbPVIIsjIQ-EC&pg=PA81&dq=The+Farther+Reaches+of+Human+Nature+creativity&hl=fi&sa=X&ei=9nBeT-SDL46L4gSap8zZDw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

- McNiff, Jean & Whitehead, Jack 2006. All you need to know about Action Research. London: Sage.
- Meriläinen, Tiina 2007. LUOVA – OPETUSSUUNNITELMA Luovin menetelmin itsenäiseen elämään valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus. Jyväskylän ammattikorkeakoulu Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Saatavissa <http://publications.theseus.fi/handle/10024/19476>
- Myrskylä, Pekka 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavissa http://www.tem.fi/files/29457/TEM_12_2011_netti.pdf
- Myrskylä, Pekka 2012. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?. Elinkeinoelämän valtuuskunta Eva. Analyysi no.19.
- Nivala, Elina 2010. Osallistuminen sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteena. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Kuopio: painatuskeskus, 111-122.
- Nurmenmaa, Jenni 2010. Raportti lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka - verkkokyselystä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 33.
- Ojanen, Markku 1994. Mikä minä on? : minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, Markku 2011. Minä ja muut itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja
- Savolainen, Miina 2005. Maailman ihanin tyttö – voimauttava valokuva. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, kuvataideopetus. Pro Gradu –tutkielma.
- Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Suojanen, Ulla 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Finn Lectura. Helsinki
- Vainio, Riitta 2012. Presidentti Niinistön kummilapset. Helsingin Sanomat 4.3.2012.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2007. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Edita Prima. Viitattu 21.3.2012.
http://www.vtv.fi/files/113/1462007_Nuorten_syrjaytymisen_ekaisy_NETTI.pdf Tuloste tekijän hallussa.
- Vanier, Jean 2007. Murrettu ruumis. (Suom. Anna-Maija Raittila). Sinapinsiemen ry: Helsinki
- Wells, Edward & Marwell, Gerald 1976. Selfesteem. It`s conceptualization and measurement. Beverly Hills: Sage.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Euroopan Unioni i.a. Poverty and social exclusion. Viitattu 9.10.2011.
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en> Tuloste tekijän hallussa.
- Helsingin Diakonissalaitos Vamos -palvelukokonaisuus. Viitattu 23.5.2012.
<http://www.hdl.fi/fi/palvelut/kehittamishankkeet/31-suunnistatulevaisuuteen-vamos> Tuloste tekijän hallussa.
- Koikkalainen, Ville 2011. Henkilökohtainen tiedonanto. Helsingin Diakoniasopisto. 10.8.2011.
- Koskennurmi-Sivonen, Ritva; Seitamaa-Hakkarainen, Pirita. Luovuus. Viitattu 25.2.2012
http://www.mlab.uiah.fi/polut/Luovuus/teoria_luovuus.html.
Tuloste tekijän hallussa.
- Nord, Ulla 2010. VAMOS-projektin väliraportti 2010.

Opetus- ja kulttuuriministeriö i.a. Nuorisolain muutos: monialainen yhteistyö, etsivä nuorisotyö ja varhainen puuttuminen. Viitattu 3.10.2011.

http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/vireilla_nuoriso/arkisto/nuorisolaki/index.html Tuloste tekijän hallussa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. i.a. Monialainen viranomaisyhteistyö ja etsivä nuorisotyö nuorisolakiin - Miten nuorisolaki muuttuu? Viitattu 21.3.2012.

[http://www.intermin.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/files/AF017D21881C0386C22577EE002CC3EB/\\$file/2_Wallden_Nuorisolain%20muutos%20voimaan%201.1.2011.pdf](http://www.intermin.fi/lh/oulu/siv/home.nsf/files/AF017D21881C0386C22577EE002CC3EB/$file/2_Wallden_Nuorisolain%20muutos%20voimaan%201.1.2011.pdf) Tuloste tekijän hallussa.

Tutkimuspäiväkirja 2011. Tekijän hallussa.

Työ- ja elinkeinoministeriö. Tiedotteet 2011. Nuorten yhteiskuntatakuu – työryhmä asetettu. Viitattu 28.2.2012

http://www.tem.fi/index.phtml?105033_m=103777&s=4760 Tuloste tekijän hallussa.

Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetussuunitelma Helsingin Diakoniaopisto. 2010.

Vamos-projektin tilastot nuorten määristä vuosina 2009 ja 2010.

LIITE 1

Tehtäväksianto opiskelijoille

Minun maailma. Nuorten luova itsetuntemusprosessi.

Taustaa	Vamos ryhmän nuoret toteuttavat syksyllä 2011 luovan prosessin. Opiskelija tuottaa 5-6 kuvan sarjan omasta historiastaan tähän päivään. Kuvien avulla opiskelija kertoo omaa tarinaansa itsestään. Kuvasarjaan liitetään tekstiä tai kerrontaa miten kuvien tapahtumat ovat vaikuttaneet sinuun ja nykytilanteeseen, jossa elät.
Toteutus	<p>Valitse itsellesi sopiva kuvallisen ilmaisun muoto. Ilmaisua keinoja voivat olla maalaaminen, piirtäminen, valokuvaaminen, valmiiden kuvien sommittelu, lehtikuvien kautta ilmaisu, savel-la työskentely, tietokoneella tuotettu ilmaisu. Välineet ja materiaalit saat käyttöösi koulusta. Koulussa on värikopio mahdollisuus, joten omien kuvien käytössä kannattaa käyttää kopiota.</p> <p>Opiskelija valitsee yhdessä kouluttajan/ valmentajan kanssa työnsä näkökulman joka edistää opiskelijan tavoitteita valmentavassa koulutuksessa.</p> <p>Lopullinen työ sisältää 5-6 kuvaa, jotka ovat vähintään A4 kokoisella paperilla (sisältäen ke-hyksen). Kuvien maksimi kokoa ei ole rajoitettu.</p> <p>Opiskelijalle on tarjolla tukea ja ohjausta tekemiseen. Prosessia tehdään sekä kotona, että koulussa.</p> <p>Tehtävä on osa itsetuntemus opintokokonaisuutta. Opiskelija kertoo tai kirjoittaa kuviin liitty-vän tarinan yhdessä kouluttajan/valmentajan kanssa.</p>
Valmis tuotos	Valmiista tuotoksista toteutetaan näyttely, jossa opiskelijoiden ei ole pakko esiintyä omalla nimellään. Näyttelyn yksityiskohtiin palataan kun työt alkavat valmistua. Kuviin liittyviä tari-noita ei julkisteta. Kuville annetaan nimet ja niitä kuvaamaan kirjoitetaan yksi lause.
Aikataulu	Prosessi aloitetaan 27.9.2011. Tehtävää työstetään marraskuun puoleen väliin saakka. Näytte-lyn ajankohta on joulukuussa.
Perusteluja	<p>Tehtävän avulla opiskelija opettelee tunnistamaan oman historiansa kautta nykyhetkensä ja sen haasteet. Opiskelija kuvaa elämäänsä ja kertoo kuvien avulla tarinaa itsestään. Prosessin kautta opiskelija selvittää itselleen mahdollisuuksia ja voimavarojaan. Opiskelijan kanssa yhdessä py-ritään löytämään historiasta voimavaroja ja vahvuuksia, sekä kehittämisalueita. Prosessi itses-sään on tarkoitettu vahvistamaan opiskelijan itsetuntoa. Prosessin kautta opiskelijan on hel-pompi suunnata ammatinvalintaa, työharjoittelu mahdollisuuksia, koulutusala ja jatkosuunni-telmaa, koska hänen tulisi prosessin loppuvaiheessa tunnistaa omia vahvuuksia ja kasvunpaik-koja entistä paremmin.</p> <p>Tehtävä liittyy Kouluttaja Teemu Sulaojan opinnäytetyöhön Diakonia-ammattikorkeakoulun ylempässä amk:ssa. Opinnäytetyön ideana on kehittää luovaa menetelmää itsetuntemusopinto-jen toteuttamiseksi. Opinnäytetyössä kehitetään siis kouluttajan työtä. Valmentavan koulutuk-sen opiskelijoiden tuottamat teokset, sekä heiltä saatu palaute ovat tärkeässä roolissa opinnäy-tetyössä. Opinnäyttyessä ei käsitellä kenenkään yksittäisen opiskelijan asioita. Viittaukset val-mentavan koulutuksen opiskelijoihin tulevat olemaan lyhyitä ja ennalta sovittuja. Opiskelijalla on mahdollisuus kieltäytyä osallistuminen opinnäytetyöhön. Opinnäytetyöstä kieltäytyminen ei vaikuta kielteisesti opiskelijan opintoihin Helsingin Diakoniaopiston valmentavassa koulu-tuksessa.</p>

LIITE 2

Valmentava 1 opetussuunnitelman mukaiset opintokokonaisuudet ja niiden laajuus syyslukukaudella 2011.

Opintokokonaisuudet	Opinnot	Laajuus ov
Opiskeluvalmiudet	Oppimaan oppiminen	1
	Viestintä ja vuorovaikutus	1
	Englanti	1
	Matematiikka	1
	Tietotekniikka	1
	Suomi toisena kielenä	1
Toimintakyvyn edistyminen	Yhteiskunnassa toimiminen	1,5
	Itsetuntemus ja sosiaaliset taidot	1,5
	Arkielämäntaidot	2
	Vapaa-aika	2
	Liikunta ja motoriset taidot	1
	Terveystieto	0,5
	Taide ja kulttuuri	
Ammatinvalinta ja työelämävalmiudet	Ammatillisen koulutuksen tuntemus	1
	Työelämävalmiudet ja työelämään	4
	valmentautuminen	1
	Työelämä tieto ja työnhakutaidot	
Valinnaiset opinnot		

(Valmentavan OPS 2010, 14.)

LIITE 3

Lupa opiskelijan materiaalin käyttämiseen Diakonia ammattikorkeakoulun sosionomi yamk:n tutkinnossa.

Opiskelen työnohessa Diakonia ammattikorkeakoulussa sosionomi ylempää amk tutkintoa 90 opintopistettä. Tutkinnosta 1/3 on opinnäytetyötä. Opinnäytteessäni kehitän Helsingin Diakoniaopiston nuorten valmentavaa koulutusta. Opinnäyte on siis enemmän mallin kuvaamista ja kehittämistä. Opiskelijoiden tilanteita ja historiaa ei analysoida tai käsitellä opinnäyte työssä. Mahdolliset viittaukset opiskelijoihin tehdään joko eri nimillä tai käsitellään mies 1 ja nainen 2 jne.

Aloitimme opiskelijoiden kanssa luovan itsetuntemusprosessin syyskuussa 2011. Prosessin tuotoksena syntyy teos, joka osallistuu näyttelyyn joulukuussa 2011. Opiskelija kuvaa teoksessaan omaa menneisyyttä. Ohessa on opiskelijoiden tehtäväksi anto.

Lisäkysymyksiin vastaan mielelläni. Tarvittaessa voi toimittaa tutkimussuunnitelman ja työn etenemistä seurataan valmentavan opiskelijoiden kanssa koko ajan.

Opiskelijalla ja hänen perheellään on mahdollista kieltäytyä osallistumasta opinnäytetyöhön helmikuun 2012 loppuun mennessä.

Tämän sitoumuksen voi siis perua, jos opinnäytetyön jossain vaiheessa Vamos ryhmän nuoresta tai hänen perheestään tuntuu ettei halua osallistua prosessiin.

Helsingissä 19.10.2011

Teemu Sulaoja
0505027567
teemu.sulaoja@hdo.fi

Haluan osallistua Teemu Sulaojan opinnäytetyön toteuttamiseen

Opiskelija

alle 18 v huoltaja

Päivämäärä ja paikka

LIITE 4

Minun maailma – näyttelyn esite



Näyttelyyn ovat tehneet töitä Helsingin Diakoniaopiston Valmentavan koulutuksen Vamosryhmän, Starttityöpajan ja Nuorten toimintakeskuksen nuoret. Teosten aiheena on Menneisyys – Minä – Nykyhetki. Helsingin Diakoniaopiston Vamos valmentava koulutus, Starttityöpaja ja Nuorten toimintakeskus ovat osa Helsingin Diakonissalaitoksen etsivän nuorisotyön Vamoksen kokonaisuutta.

Teokset ovat osa nuorten itsetuntemustyöskentelyä, jonka kautta jäsennetään omia vahvuuksia ja kasvupaikkoja. Teosten kautta nuorelle on mahdollisuus tarkastella oman elämänsä käännekohtia. Näyttelyteosten tekeminen on aloitettu syyskuussa 2011. Ilmaisen menetelmää ei ole rajattu. Käytännössä valtaosa on valinnut piirtämisen ja kuvien käytön.

Tammikuussa 2012 näyttely siirtyy Helsingin Diakoniaopistolle Alppikatu 2:een.

Avajaisten ohjelma

13:00 Ovet aukeavat

13:30 Tervetuliaispuhe Tee-
mu Sulaoja

14:00 Vamos-bändi esiintyy

Tarjolla glögiä, pipareita, kah-
via ja pientä suolaista.

Lämpimästi tervetuloa! ☺

Sanasto:

Vamos → Tarkoittaa tässä yhteydessä opetusministeriön rahoittamaa kolmivuotista projektia, joka on suunnattu 17–29-vuotiaille nuorille. Projektin päätavoitteena on vahvistaa nuoren omia voimavaroja ja vahvuuksia sekä tukea nuorta kiinnittymään yksilöllisesti arvioituun ja suunniteltuun toimintaan. Yksilöllisen ja ryhmämuotoisen tuen avulla pyritään löytämään nuorille uusia polkuja kouluttautua tai työllistyä.

Nuorten toimintakeskus Vamos → Nuorten toimintakeskus tarjoaa 17–25-vuotiaille nuorille mahdollisuuden harjoitella arjen perustaitoja ohjatusti, turvallisessa ympäristössä Herttoniemessä. Toimintakeskuksen toiminnan tavoitteena on nuoren minäkuvan ja itsetunnon vahvistaminen, sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu sekä ryhmässä tekemisen ja yhteisöllisyyden kokemus.

Starttityöpaja → Starttityöpajatoiminta on matalan kynnyksen tavoitteellista ja säännöllistä toimintaa, joka on suunnattu 16–29-vuotiaille nuorille. Starttityöpajalla vahvistetaan arjen ja elämänhallinnan taitoja, osallisuutta sekä valmiuksia työelämään ja koulutukseen, tuetaan nuorta löytämään omat voimavaransa ja vahvuutensa ja suunnitellaan tulevaisuutta yhdessä nuoren kanssa. Päämääränä on sitouttaa nuori eteenpäin vievään ja tulevaisuuteen suuntaavaan toimintaan sekä löytää nuorelle mielekäs jatkopolku koulutuksen tai työelämän piiristä.

Vamos koulutus → Koulutus on tarkoitettu nuorille, jotka tarvitsevat erityistä tukea sosiaalisiin taitoihin, oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen sekä ohjausta jatko-opintojen suunnitteluun. Koulutuksen tavoitteet: Tukea opiskelijaa hakeutumaan ammatilliseen koulutukseen. Antaa tietoa työelämästä, eri ammanteista ja koulutusvaihtoehdoista. Luoda myönteistä asennoitumista opiskeluun ja vahvistaa käsitystä itsestä oppijana. Lisätä opiskelijan elämänhallintataitoja, vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisukykyä. Tukea opiskelijan kokonaiselämäntilannetta yhteistyössä hänen perheensä ja muun verkostonsa kanssa. Koulutuksen laajuus on 20 – 40 opintoviikkoa.

Lähde: <http://www.hdl.fi/fi/kehittamistoiminta/vamos-projekti>

LIITE 5

Opiskelijoiden Luovan itsetuntemusprosessin teoksia.



KUVA 7. Opiskelija kollaasi omasta elämästään ”Elämän palasia”



KUVA 8. Tärkeitä paikkoja



KUVA 9. Silloin oli hyvä



Kuva 10. Sitten kaikki meni pieleen.

